

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 60 YIL • YEAR: 2024

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences

6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal

Yıl • Year: Temmuz • July 2024, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 60

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Mustafa KURT (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty

Prof. Dr. Seyfi KENAN (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları • Assistant Editors

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, h.eksi70@gmail.com

Dr. Erdem SEVİM, Hakkari Üniversitesi, erdemsvm@hotmail.com

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, mcetin@marmara.edu.tr

Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, faruk.levent@marmara.edu.tr

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Milli Savunma Üniversitesi, mdervisogullari@hotmail.com

Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, seyfi.kenan@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Doç. Dr. Esmâ GENÇ, Marmara Üniversitesi, esma.genc@marmara.edu.tr

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Müge ULUMAN MERT, Marmara Üniversitesi, mugeuluman@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Münevver BAŞMAN, Marmara Üniversitesi, munevver.kaya@marmara.edu.tr

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, hasanozgur@trakya.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Feride KARACA, Marmara Üniversitesi, krcferide@gmail.com

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, muslu@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Prof. Dr. F. Evren DAŞDAĞ, evren.dasdag@marmara.edu.tr

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER, Marmara Üniversitesi, izzetyucetoker@marmara.edu.tr

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Emin AYDIN, Marmara Üniversitesi, eaydin@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Oya AĞLARCI ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi, oyaglarci@hotmail.com

Özel Eğitim

Prof. Dr. Prof. Dr. F. Nur AKÇİN, nakcin@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR, onur.ozdemir@marmara.edu.tr

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi, mustafas.kacalin@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Akif PAMUK, akifpamuk@marmara.edu.tr

Temel Eğitim

Prof. Dr. Gülden UYANIK, guyanik@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Bülent ÖZDEN, bulent.ozden@marmara.edu.tr

Yabancı Diller Eğitimi

Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi, feruzan.gundogar@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Gökçe KURT TİFTİK, gokce.kurt@marmara.edu.tr

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa KAÇALIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE
Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA
Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA
Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ
Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA
Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN
Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Münevver CETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Feride KARACA, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA
Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA
Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

Arş. Gör. Dr. Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Dizgi • Typesetting

Hakan TEMELOĞLU
Elif TUFAN KIRKIL
Burcu YILDIRIM

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 14 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 14 01
E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 26 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 26 01
E-posta: aef@marmara.edu.tr

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor, ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

ÖNSÖZ/ CUMHURİYETİN 100. YILI ve MEZUNİYET

Eğitimin ülkemizde hem nazari hem uygulama açısından bir bilim hâline gelmesinde büyük katkılar yapan, -bunu iftiharla ifade etmek isterim- okulumuzun kuruluşunun 175. yılına denk düşen bu yılki mezuniyet törenimize hoş geldiniz.

Tanzimat'la birlikte başlayan eğitim reformları ve fakültemizin ilk hâli olan Darülmuallimin inşa oluncaya kadar eğitim, bir bilim disiplini olarak algılanmıyordu. Avrupa dünyasında da 19. yüzyılın ortasına gelinceye kadar durum pek farklı değildi, bunu da gözden kaçırmamak gerekir.

1848'de bugünkü ifadeyle temel eğitim alanında eğitime başlayan, (ancak okulöncesi yoktu) sıbyan ve rüşdiyeler için modern eğitim-öğretimi özümsemiş öğretmenler yetiştirmek amacıyla açılan okulumuz, bugün altı binin üzerindeki öğrenci mevcuduyla 22 alanda lisans seviyesinde öğretmen yetiştirmektedir. Ayrıca bünyesinde bulundurduğu 55'in üzerinde yüksek lisans ve doktora programında 2.500'e varan araştırmacı-öğretmenlerimize eğitim alanındaki araştırmalarına rehberlik yaparken adeta bir eğitim üniversitesi niteliğinde olduğunu ifade etmeliyim.

Bu seneki mezunlarımızı aynı zamanda Cumhuriyetimizin 100. yılını kutladığımız bir yılda mezun ediyor ve bundan sonraki kariyerlerine ve hayatlarına uğurluyoruz.

Değerli Gençler!

Cumhuriyetimizin 100. yılına denk gelen mezuniyetiniz ne büyük bir bahtiyarlık!

Hem cumhuriyetimizin 100. yılı, hem de mezuniyetiniz kutlu olsun!

Cumhuriyetin kurulduğu sene, 1923-24 öğretim yılında acaba kaç ilkokul, lise ve öğretmen vardı? O dönemde nüfusun yaklaşık 12 milyon civarında olduğu ülkemizde, 5 bin civarında ilkokul ve 87 lisede 10 binin biraz üzerinde öğretmen, yaklaşık 350 bin öğrenciye eğitim veriyordu. Bugün ise 35 binin üzerinde ilkokul-ortaokul ve 11 bin civarında lisede, 1 milyon 200 bine yaklaşan öğretmen, 19 milyonu aşan öğrenciye eğitim vermektedir. Bugün Cumhuriyetin 100. yılını kutladığımız bu tarihî eşikte 20 milyonun üstünde devasa ve çok değerli bir eğitim ordusundan bahsediyoruz ve kıymetli gençler, işte sizleri bu kıymetli muazzam orduda görev almak üzere uğurluyoruz.

Kıymetli Genç Meslektaşlarım!

Nicelik açısından durum böyle, nitelik açısından ise şunu rahatlıkla ifade edebilirim; Gerek çeşitli bilimlerde veya tıp alanında uluslararası çapta özgün çalışmalarıyla tanınan Türk bilim insanları gerekse uluslararası ödüller alan kültür, sanat ve edebiyat insanları, hatta çeşitli spor müsabakalarında dünya çapında başarılar elde eden kızlarımız, delikanlılarımız; okulumuza adını veren Atatürk'ün liderliğinde Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte oluşan ve daima iyi eğitimin aydınlığında ve bilimin ışığında, insan, zaman ve hayatla temas kurarak, sürekli gelişmeye ve yenilenmeye açık tutulan eğitim felsefesinin ve bu alanda gerçekleştirilen önemli girişimlerin

kazanımlarıdır, meyveleridir. Türk eğitiminde aydınlanmanın ve eşitlikçi eğitimin önünü açan isimlerden olan ve 1890'larda okulumuzda ilk kadın öğretim görevlisi olarak ders veren önemli eğitimci Ayşe Sıdık'a'nın dediği gibi; "Bir kavmin saadeti, serveti; terbiye-i fikriyesinin derece-i mükemmeliyeti ile ölçülür." Bugünkü anlatımla, bir toplumun refah ve mutluluk seviyesi; aldıkları eğitimin niteliği, düşünme becerileri, onun özlü ifadesiyle eğitimin "mükemmellik derecesiyle" ölçülür.

Burada şu noktaya sizlerin dikkatini ısrarla çekmek istiyorum; İyi ve sahici bir eğitim var olduğu müddetçe cumhuriyet sonsuza kadar devam edecektir. Aslında bu cümleyi rahatlıkla şu şekilde de ifade edebilirim; cumhuriyet var oldukça iyi ve sahici eğitim de var olacaktır, daima onunla beraber yürüyecektir. Çünkü iyi ve sahici eğitim sayesinde fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür gençler yetiştirebiliriz. İşte tam da bu nedenle Atatürk, 1924'te öğretmenlere seslenirken, "Cumhuriyet sizden fikri hür irfanı hür vicdanı hür nesiller yetiştirmenizi beklemektedir" çağrısını yapmıştır. Çünkü cumhuriyet ancak fikri hür irfanı hür vicdanı hür bireylerin varlığıyla hayat bulur.

Değerli genç meslektaşım,

Bu mezuniyet töreninden sonra artık sizleri hayata, özellikle çocukların o kutsal dünyalarına uğurlayacağız. Kutsal dünya diyorum çünkü siz de biliyorsunuz ki çocukluk bazen bizim anayurdumuz, dönüp ziyaret ettiğimiz evimizdir, ne kadar uzaklara gitsek veya farklı konumlarda bulunsak da...

O açıdan genç öğretmenim, çocukların, öğrencilerin dünyasına girerken çok dikkat etmeli, çok özen göstermeli, adeta kutsal bir mekâna girer gibi çocukların dünyasına sevgi, sabır, dikkat ve şefkatle girmeli, onların dünyasını asla tahrip etmeden, yaralamadan, hiçbir şeyi kırmadan dökmeden... Çünkü sevgi ve şefkat çocuğun, öğrencinin en besleyici gıdasıdır. Bütün eğitim sürecinde de temel tutum bu olmalı, değil mi?

Heyecan verici, güzel ve kıymetli hatıralardan çocukların dağarcığına ne kadar çok anılar ve ortamlar yaratır ve gelecekte kendilerini bulacakları hayat yoluna çıkmalarına ne kadar rehberlik edersek, onlar da geleceklere o kadar güvenle ve cesaretle bakabilirler. Kalbimizde yer eden tek iyi bir hatıranın bile bir gün bizlere ne kadar güzel ve ufuk açıcı dokunuşlar yaptığını görebiliyoruz, değil mi?

Çocukların bu kutsal dünyalarına güzel hatıralar bırakmak için zarafetle çabalayan ve özenle, sabırla emek veren genç öğretmenlerimizi şimdiden kutluyor, mesleğinizin, kariyerinizde ilerlerken hem sizin dağarcığınızda ve hem çocukların, öğrencilerin dağarcığında iz bırakacak iyi hatıralarla ve deneyimlerle dolu geçmesini diliyorum.

Şimdi okulumuzun eski öğretmenlerinden, efsanevi eğitimci-şair kimliğinin müstesna örneklerinden Tevfik Fikret'in 1910'da, okulumuz için yazdığı Darülmualimin Marşı/ eğitim fakültesi marşının ilk mısralarıyla ile bitirmeme müsaade ediniz;

Fikir ordusuyuz, meş'al-i irfanla mücehhez;

Âyât-ı hakikat okunur râyetimizde.

Ye'sin ebedî hasmıyız, ümmîd-i muazzez

Rehberlik eder meşyet-i zî-fikretimizde...

Cehlin, gecenin hâdimiyiz, hâdim-i ilmiz;

Fikir ordusu, feyz ordusu, nûr ordusuyuz biz.

Bugünkü dile rahat bir anlatımla şu şekilde aktarabilirim;

Bilim ve irfanla donanmış fikir ordusuyuz;

Bayrağımızda hakikatin bütün işaretleri okunur.

Ümitsizliğin ebedî düşmanıyız; yüce ümit, saygıdeğer ideal

Düşünce dolu yürüyüşümüzde bize daima rehberlik eder...

Cehaleti ve karanlığı yıkar geçeriz, bilim ve hakikate hizmet ederiz;

Fikir ordusu, irfan ordusu, aydınlanma ordusuyuz biz.

Kıymetli Genç Meslektaşlarım,

Eğitim almak, öğrenmek için karşınıza kim çıkarsa çıksın, ister 7 yaşındaki bir çocuk ister 70'indeki bir birey olsun, onun hem zihin dünyasında ve hem davranışlarında, kendi isteğini de sağlayarak yapıcı, olumlu, iyi yönde değişim oluşturma hedefinize sınıksız tutunmaya devam edin!

Bilim ve irfanın rehberliğinde iyi bir öğretmen olma yolunda ilerlerken ayağınıza taş değmesin! Yüreğiniz ferah, yolunuz açık, geleceğiniz daima aydınlık olsun!

Prof. Dr. Seyfi KENAN
Dekan
Atatürk Eğitim Fakültesi

İçindekiler / Contents

Önsöz / Cumhuriyetin 100. Yılı ve Mezuniyet..... IV

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Türkiye’de Deprem Riski Azaltma Eğitiminin Okullardaki Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Öğretmenlerin Afet Bilinç Düzeylerinin İncelenmesi

Examination of Teacher Views on the Implementation of Disaster Risk Reduction Education in Schools and Teachers’ Disaster Awareness Levels in Turkey

Mehmet Selim YILDIRIM..... 1

Psikolojik Danışmanlıkta Özgül Bir Alan: Ekopsikoloji

A Specific Field in Psychological Counseling: Ecopsychology

Hasan KÜTÜK, Azize Nilgün CANEL 25

Yetişkinlerde Sosyal İlişki Gereksinimi ve Sosyal Medya Kullanımı İlişkisi

Relationship between the Need for Relatedness and Social Media Use in Adults

M. Hülya Ünal-KARAGÜVEN 38

The Mediator Role of Identity Salience and Defeat and Entrapment in the Relationship between Centrality of Events and Existential Annihilation Anxiety

Olayların Merkeziliği ile Varoluşsal Yok Olma Kaygısı Arasındaki İlişkide Kimliğin Belirginleşmesi ile Yenilgi ve Tuzağa Düşmenin Aracı Rolü

Neslihan ARICI ÖZCAN, Reyhan ARSLAN BABAL 58

Ortaokul Matematik Dersi Öğrenme Ortamının Matematiksel Yetkinlik Bağlamında İncelenmesi

Examining the Learning Environment of the Secondary School Mathematics Lesson in the Context of Mathematical Competence

Fatih ÇELİKEL, Işıl TANRISEVEN..... 72

Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Mesleki Mutluluk Açısından İncelenmesi

Examining Teachers’ Opinions on Distance Education In Terms Of Professional Happiness during the Pandemic Period

Alper KARAHAN, A. Faruk LEVENT..... 94

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Ebeveyn Örneklemini ile Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability Study of the Attitudes towards Reading Scale with a Sample of Parents

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ, Mübeccel Sara GÖNEN, Emine Gülen ULUSOY..... 120

Bilişsel Davranışçı Temelli Psikolojik Danışmanın Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirtileri Üzerindeki Etkisi: Bir Olgu Sunumu

The Effect of Cognitive Behavioral Counseling on Depression, Anxiety and Stress Symptoms: A Case Report

Yakup İME..... 140

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarılarına Etkisi

The Effect of Differentiated Learning Practice on the Mathematical Resilience, Mathematics Learning Approaches and Academic Success of 7th Grade Students

Ceren ABAZA, Esma GENÇ..... 154

Üniversite Öğrencilerinde Pozitiflik ve Kariyer Uyumluluğu İlişkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü

The Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relation between Positivity and Career Adaptability in University Students

Esra ASICI, Ümüt ARSLAN 172

Ölçek Geliştirme Konulu Tezlerin Ölçek Geliştirme Standartlarına Göre İncelenmesi

Analysis of Theses on Scale Development According to Scale Development Standards

Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN, Buket KEMER..... 190

Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Modele Yönelik Görüşleri

The Opinions of Teachers at Schools Which Applied the Harezmi Education Model on the Model

Şeyma ERDEM, Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE 207

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Ders ve Etkinliklere Katılım Notlarını Verme Durumlarının İncelenmesi

Examination into the Status of Turkish Teachers' Giving Grades on Students' Attendance to Class and Activities

Atilla DİLEKÇİ..... 227

Yükseköğretim Öğreticileri Perspektifinden Uzaktan Eğitim: Bir Meta Sentez Çalışması

Distance Education from the Perspective of Higher Education Instructors: A Meta Synthesis Study

Dilara Arzugül AKSOY 246

The Effect of Theory of Mind-Based Emotional Development Program on Young Children's Emotional Competencies

Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi

Elif ÇETİNKAYA, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK..... 263

Türkiye’de Deprem Riski Azaltma Eğitiminin Okullardaki Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Öğretmenlerin Afet Bilinç Düzeylerinin İncelenmesi

Examination of Teacher Views on the Implementation of Disaster Risk Reduction Education in Schools and Teachers’ Disaster Awareness Levels in Turkey

Mehmet Selim YILDIRIM* 

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de deprem riskini azaltma eğitimlerinin okullardaki uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin afet bilinç düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri için kolay ulaşılabılır, nitel verileri için ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 321 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 3. ve 4. sınıfa eğitim veren 8 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri, Dikmenli, “Afet Bilinci Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel verileri ise, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın nicel sonuçları, deprem konusunda öğretmenlerin farkındalığının kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte, görüşme analizlerinden elde edilen bulguların nicel sonuçları desteklediği görülmüştür. Nitel sonuçlara göre, deprem biliminin öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırılması ve depreme hazırlık sürecinde öğretmenlerin rolünün güçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ailelerin deprem farkındalığının artırılması için okul-aile iş birliğinin artırılması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları ışığında önerilen adımların uygulanması, hem öğrencilerin hem de toplumun deprem bilincini artırarak depreme hazırlıklı olmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Deprem eğitimi, Afet algısı, Sınıf Öğretmenleri

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, E-posta: m.selimyildirim0233@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-3023-7768.

Atıf için: Yıldırım M. S. (2024). Türkiye’de Deprem riski azaltma eğitiminin okullardaki uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin afet bilinç düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-24. DOI: 10.15285/maruaeabd.1343118

Abstract

In this study, the aim is to examine the opinions of teachers regarding the implementation of earthquake risk reduction education in schools and the disaster awareness levels of teachers in Turkey. A mixed-method approach was employed in this study, utilizing a convergent parallel design where qualitative and quantitative data were collected concurrently. Quantitative data for the study were collected from primary school teachers working in various regions of Turkey, while qualitative data were collected from 3rd and 4th-grade primary school teachers in diverse regions of the country. Quantitative data were gathered using the 'Disaster Awareness Perception Scale' whereas qualitative data were collected through a semi-structured interview form devised by the researcher. The quantitative data obtained in the study were analyzed using SPSS 23 software, while qualitative data were analyzed using content analysis. The quantitative results of the study showed that teachers' awareness of earthquakes was at an acceptable level. In addition, the findings obtained from the interview analysis supported the quantitative results. According to the qualitative results, it was revealed that earthquake science should be taught to students more effectively and the role of teachers should be strengthened in the earthquake preparedness process. In addition, it was concluded that school-family cooperation should be increased to raise the earthquake awareness of families. Implementing the recommended steps can contribute to making both students and society more aware of and prepared for earthquakes.

Keywords: Earthquake, Earthquake education, Disaster perception, Classroom Teachers

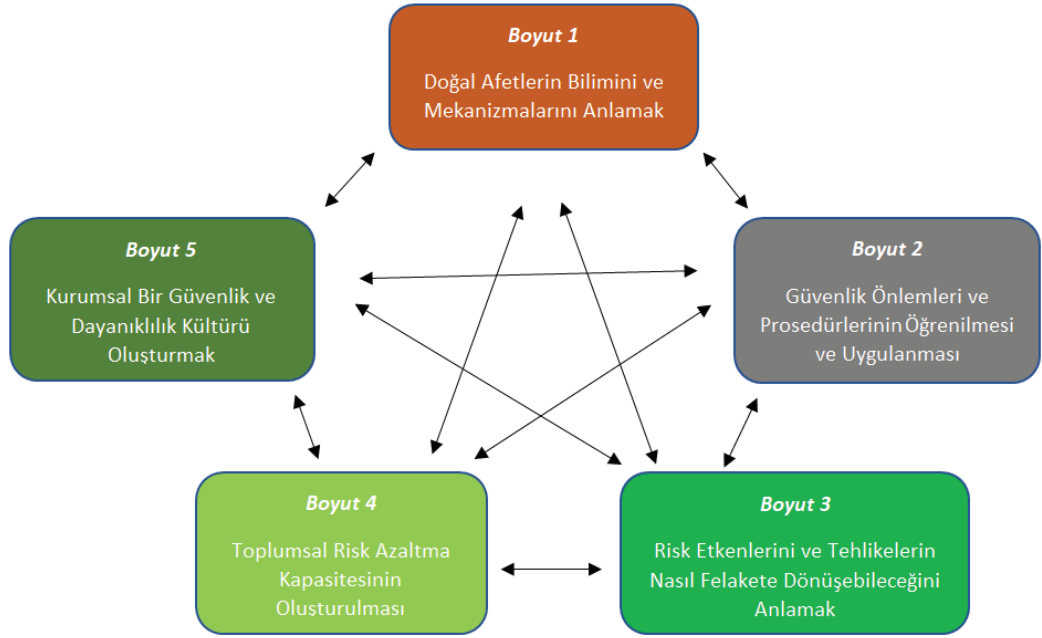
Giriş

Dünyanın yapısı ve doğasında bulunan, deprem gibi doğal afetlerin yaşamımız üzerinde pek çok olumsuz etkisinin olduğu söylenebilir. Bu tür felaketler, yapıları ve şehirleri tahrip edebilirken ölümlere de neden olabilir. Birleşmiş Milletlere göre; afet nedeniyle etkilenen bölgeye, bölgeler arası veya uluslararası yardımın gerekli olması, binlerce insanın ölmesi, yüz binlerce insanın evsiz kalması, önemli ekonomik kayıplara neden olması, oldukça büyük sigorta kayıplarının bulunması, doğal afet olarak nitelendirilmektedir (Natcat, 2011: s. 1). Dünya'daki doğal afet türleri arasında en fazla can ve mal kaybına neden olan afetlerden biri de depremlerdir. Deprem, yer kabuğu içindeki kırılmalar nedeniyle ani olarak ortaya çıkan enerjinin dalgalar halinde yayılması sonucu oluşan sarsma olayıdır (Wallace, 1995).

Depremler toplum için sosyal, ekonomik ve birçok açıdan olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Türkiye de dâhil olmak üzere Dünyada çok sayıda ülkede sık sık depremler meydana gelmektedir (Ghobarah ve ark., 2006; Seike ve ark., 2019; Parisi ve Augenti, 2013). Geçmişten günümüze farklı zamanlarda Türkiye'de meydana gelen depremler ülkemizin deprem tehdidinden kaçamadığının bir göstergesidir. Türkiye'nin deprem kuşağında yer aldığı ve arazisinin büyük bir kısmının fay hatları ile çevrili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, kentsel alanların %80'den fazlasının birinci ve ikinci derece deprem bölgelerinde olduğu bilinmektedir (Akkaş, 2023, s. 25). Bu nedenle bireylerin depreme hazırlıklı olabilmesi ve bu durumun felakete dönüşmemesi için okul ortamlarında teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkış noktası UNESCO VE UNICEF (2014) tarafından hazırlanan "Güvenlik ve Dayanıklılık Öğrenme Kültürüne Doğru Okul Programına Afet Risk Azaltmayı Entegre Etme Teknik Rehberi" başlıklı kitap çalışmasıdır. Bu çalışmada deprem gibi afetlere ilişkin verilecek eğitimin hangi boyutlarda gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu boyutlar Şekil 1'de sunulmuştur.

Afet Riskini Azaltma Eğitiminin Beş Temel Boyutu



Şekil 1. Afet Riskini Azaltma Eğitiminin Beş Temel Boyutu (UNESCO ve UNICEF, 2014, s. 10)

Afet Riskinin Azaltma Eğitimi Şekil 1’de belirtilen beş temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, bir bütün olarak afet riskini azaltmaya yönelik verilecek eğitimin tam ve sistematik bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır. Şekil 1’de yer alan boyutlar; deprem, sel, fırtına gibi afet risk azaltma eğitimine kolaylıkla uyarlanabilir ve uygulanabilir. Şekil 1’deki boyutlar, doğal tehlikelerin yanı sıra, şiddet içeren çatışmalar gibi insan kaynaklı tehlikeleri azaltma eğitimine de kolaylıkla uyarlanabilir ve uygulanabilir (UNESCO VE UNICEF, 2014, s. 10). Bu çalışmada da okullardaki deprem kazanımlarına ilişkin uygulamalar, Şekil 1’deki boyutlar çerçevesinde hazırlanan “deprem kazanımlarının okullardaki uygulamalarına ilişkin görüşme soruları” ile öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Şekil 1’deki boyutlar dikkate alınarak okullarda depreme yönelik eğitimin hangi derslerde ve hangi kazanımlar ile öğretildiği, okullarda depreme hazırlık önlemlerine ilişkin uygulamaların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, okul-aile iş birliği ile ev ortamında ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önlenmesine ilişkin neler yapıldığı, okulda güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluştururken okul paydaşlarının sorumlulukları kapsamında neler yaptığı ve deprem riskini azaltmaya yönelik verilecek bir eğitime ilişkin öğretmen önerilerinin neler olduğu incelenmiştir.

Okullarda Depreme İlişkin Kazanımlar ve Uygulamalar

Eğitim, depreme duyarlı bölgelerde yaşayan insanlar için afet direncini oluşturma riskini azaltmaya yardımcı olacak en iyi araçlardan biridir (Shiwaku ve ark., 2016; Torani ve ark., 2019).

Dolayısıyla okullarda depreme ilişkin farkındalık geliştirmeye yönelik eğitim sürecinin işlevsel bir şekilde planlanması gerektiği açıktır. Türkiye’de de deprem riskini azaltma eğitimleri okullarda uygulanmaktadır. İlkokulda Hayat Bilgisi dersi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında deprem konusunda kazanımlar bulunmaktadır. Örneğin ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde; “Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar” ve “Deprem öncesi, anında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği de açıklanır” şeklinde kazanımların yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a). Yine Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde; “Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar” ve “Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir” şeklinde kazanımların yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b). Bunun yanında Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) tarafından her yıl 1-7 Mart tarihleri arasında “Deprem Haftası” düzenlenmektedir. Bu hafta boyunca tüm okullarda deprem ve tahliye tatbikatları yapılmaktadır. Bu kapsamda 2022 yılında yaklaşık 57 milyon öğrenciye ulaşılmıştır (AFAD, 2022). Ayrıca, her okulda okul müdürünün gözetiminde afet risklerinin azaltılması ve afetlere hazırlık çalışmaları amacıyla “Okul Afet ve Acil Durum Yönetim Kurulu” kurulmaktadır (AFAD, 2023).

Türkiye aktif bir deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır ve her an deprem tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu nedenle, deprem bilincinin artırılması ve deprem riskinin azaltılması büyük önem taşımaktadır. Depremlerin zararlı etkilerinden korunmak ancak etkili bir deprem eğitimi yoluyla mümkündür. Bu nedenle ilköğretim okullarındaki deprem bilimi ve kültürüne ilişkin eğitimin istenilen düzeyde olmasını sağlayacak koşulların oluşturulması gerekmektedir (Demirkaya, 2007). Torani ve ark. (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin deprem gibi afetlere ilişkin bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece bilgilerini öğrencilere aktarmaya tam olarak hazır olabileceklerini ve depremlerin nedenlerini, deprem türlerini ve oluşumlarını eğitim sürecinde öğrencilerine aktarabileceklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında yapılmış bazı çalışmalar da deprem bilimini anlamanın öğretmenler ve öğrenciler için önemli olduğunu göstermiştir (Li ve ark., 2021; Yeon ve ark., 2020). Dolayısıyla deprem bilimini ve kültürünü öğrencilere kazandıracak öğretmenlerin deprem gibi afetlere ilişkin algılarının ortaya çıkarılması önemlidir. Öğretim programları incelendiğinde depreme ilişkin kazanımların doğal afetlere ilişkin kazanımların içerisinde yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmada öğretmenlerin afet bilinçlerine yönelik algı düzeyleri incelenmiştir. Bu makalede, Türkiye’de deprem riskini azaltma eğitimlerinin okullardaki uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin afet bilinç düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla hazırlanan alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

1. Eğitim-öğretim sürecinde deprem biliminin hangi dersler kapsamında hangi etkinliklerle kazandırıldığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Eğitim-öğretim sürecinde depreme hazırlık önlemleri kapsamında yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Ev ortamında deprem sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önlemek amacıyla okulda yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada yapısal önlemlerin yapısal olmayan önlemlerle entegrasyonu konusunda okul paydaşlarının sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Deprem sürecinde yaşanabilecek olumsuz durumların azaltılabilmesi için okul içi veya okul dışı yapılabilecek etkinliklere ilişkin öğretmen önerileri nelerdir?
6. Öğretmenlerin afet bilinci algıları ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırma, bir karma yöntem çalışmasıdır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada, deprem riski azaltma eğitiminin okullardaki uygulamaları, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ile nicel istatistiksel bulgular birlikte değerlendirilerek incelenmiştir. Yakınsayan paralel desende, nitel ve nicel veriler bağımsız olarak toplandıktan sonra bulgulara entegre edilir ve sonuçların daha derin yorumlanmasına yardımcı olur (Creswell, 2013, s. 15). Karma yöntem tasarımında, öğretmenlerin deprem riskini azaltma eğitimlerinin okullardaki uygulamalarının nasıl olduğunu ortaya koymak için nitel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin afet bilinçlerine yönelik algı düzeylerini ortaya çıkarmak için de nicel yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Creswell ve Plano Clark (2018), yakınsayan paralel desenin kullanıldığı karma yöntem çalışmalarında, nitel ve nicel bölümler için aynı popülasyondan katılımcıların uygun olduğunu önermektedirler. Çalışmanın nicel bölümü için, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 321 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ölçek uygulanacak kişiler belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Öğretmenlerin 175'i erkek 146'sı kadın, yaş ortalaması 42'tür. Çalışmanın nitel bölümü için ise, 5 erkek 3 kadın sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak kişiler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların okuttuğu sınıf düzeyinin öğretim programlarında depreme ilişkin kazanımların yer alması ölçüt olarak belirlendiği için 3. ve 4. sınıfta derse giren sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Nitel Bölümündeki Çalışma Grubuna İlişkin Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Görev Yaptığı İl
T1	40	3	Erkek	Mersin
T2	38	4	Kadın	Antalya
T3	44	3	Erkek	İstanbul
T4	34	4	Erkek	Diyarbakır
T5	55	4	Kadın	İstanbul
T6	36	3	Erkek	Mersin
T7	54	3	Erkek	İstanbul
T8	57	4	Kadın	İstanbul

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin depreme ilişkin bilinç düzeyleri Dikmenli ve ark. (2018) tarafından geliştirilen “Afet Bilinci Algı Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ölçeği kullanmadan önce ölçeği oluşturan yazarlardan izin alınmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve madde faktör toplam korelasyonları ile madde ayırt etme değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık düzeyi ve kararlılık düzeyleri hesaplanmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşmakta olup bunların 27’si pozitif ve 9’u negatif ve “afet eğitimi farkındalığı”, “afet öncesi farkındalık”, “yanlış afet farkındalığı” ve “afet sonrası farkındalık” olarak adlandırılan 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.72’dir (Dikmenli ve ark., 2018).

Çalışmanın nitel bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu çalışmanın amacına uygun olacak şekilde beş farklı sorudan oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular oluşturulduktan sonra iki Eğitim Programları ve Öğretim ve iki Sınıf Eğitimi olmak üzere dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre görüşme formunun son şekli verilmiştir (Bkz. Ek1). Görüşmeler araştırmacı tarafından çevirim içi yapılmıştır ve 50-55 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ZOOM programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme zamanıyla ilgili herhangi bir aksilik yaşanmaması için katılımcı kişilerle görüşmeden önce WhatsApp üzerinden iletişim kurularak görüşmenin gerçekleştirilebileceği gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların deprem riski azaltma eğitimi hakkındaki düşünceleri, deneyimleri ve önerileri detaylı olarak incelenmiştir.

Veri Analizi

Nicel veriler SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında nicel veriler için istatistiksel süreçlere başlamadan önce “Google formlar” aracılığıyla oluşturulan ve uygulanan ölçek verilerini SPSS 23 programına aktarabilmek için veriler excel formatına dönüştürülmüştür. Daha sonra SPSS 23 programında gerekli istatistiksel analizler yapılarak ölçeğin genelinin ve alt faktörlerinin toplam puanları, standart sapmaları, minimum ve maksimum puanları hesaplanmıştır.

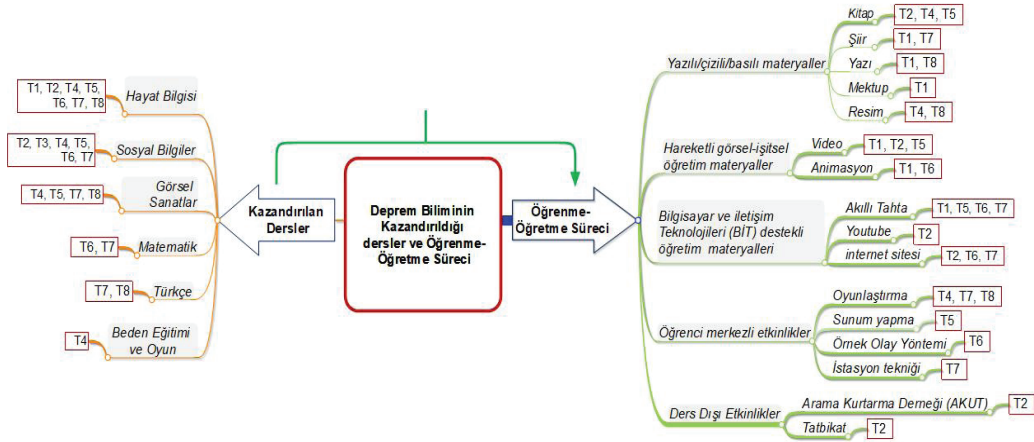
Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, nitel ve karma yöntemin doğasına uygun olacak şekilde tema, alt tema ve kodlar oluşturularak raporlaştırılmıştır. Veri analizi yapılan öğretmenlere kod isimler verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere sırasıyla T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 ve T8 arası kod isimler verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın problem durumuna cevap bulmak amacıyla verilerin analiz sonuçlarına ve sonuçlara ait yorumlara bu bölümde yer verilmiştir. Bulgular, araştırma soruları ile ilişkili olarak başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Eğitim-Öğretim Sürecinde Deprem Biliminin Hangi Dersler Kapsamında Hangi Etkinliklerle Kazandırıldığına İlişkin Bulgular:

Katılımcıların görüşlerine göre deprem biliminin kazandırıldığı dersler ve etkinliklere ilişkin “kazandırılan dersler” ve “öğrenme-öğretme süreci” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 2’de bu temalara ilişkin kodlar sunulmuştur. Şekil 2’de belirtilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar tema başlıklarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.



Şekil 2. Deprem Biliminin Kazandırıldığı dersler ve Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Tema, Alt tema ve Kodlar

1.1. Kazandırılan Dersler

Şekil 2, depreme ilişkin kazanımların verildiği dersler ve bu kazanımların öğrenme-öğretme sürecine yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini, “Kazandırılan Dersler” teması altında “Hayat Bilgisi”, “Sosyal Bilgiler”, “Görsel Sanatlar”, “Matematik”, “Türkçe” ve “Beden Eğitimi ve Oyun” kodlarıyla belirtmişlerdir. Öğretmenler deprem kazanımlarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretim programlarında yer aldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T2: “Deprem hakkında genel bilgi veriyoruz. Aslında önce doğal afetlere ilişkin bilgi verip daha sonra depreme yönelik bilgiler paylaşıyoruz. Çünkü depreme ilişkin kazanımlar afetlerin alt kazanımları olarak veriliyor. Bu kazanımları Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında veriyoruz.” (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler)

T4: “Maalesef öğretim programlarında sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri dışında deprem kazanımları yer almıyor. Fakat ben görsel sanatlar ile beden eğitimi ve oyun dersinde deprem konusunu ele alıyorum. Mesela yaşadığımız depremden sonra öğrencilerimin hissettikleri duyguları resmetmesini istedim. Ortaya çıkan görseller üzerinde konuştuk daha sonra. Beden eğitimi ve oyun dersinde de öğrencilerimle maket şeklinde kartonlardan evler yaptık. Daha

sonra deprem oluyormuş gibi yaparak sıraları salladık ve böylesi bir durumda neler yapılması gerektiğini tartıştık.” (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun, Resim, Oyunlaştırma)

T6: ”Örneğin kürdan ve ıslak nohutlarla geometrik şekilleri modellemiştik. Hani kürdanlar kenar nohutların birleştiği yer de köşe oluyor. Bu şekilde küp, prizma örnekleri yaptık. Bundan sonra oluşturduğunuz şekillerle bir yapı tasarımlarını istedim. Kürdanları kullanarak oluşturdukları yapıyı güçlendirmeye çalıştılar. Bu şekilde disiplinler arası ilişkilendirme yaptım. Tabi burada öğrenci de sağlam bir bina için yapısal önlemlerin yapılmasına yönelik bir farkındalık oluşturdum.” (Matematik)

1.2. Öğrenme-Öğretmen Süreci

Şekil 2, depreme ilişkin kazanımların öğrenme-öğretme sürecine yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini, “Öğrenme-öğretme süreci” teması altında “Yazılı/çizili/basılı materyaller”, “Hareketli görsel-işitsel öğretim materyalleri”, “Bilgisayar ve iletişim teknolojileri (BİT) destekli öğretim materyalleri”, “Öğrenci merkezli etkinlikler”, “Ders dışı etkinlikler” alt temaları ile belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde depreme ilişkin konuları çeşitli etkinlik ve uygulamalar ile öğrencilere kazandırabildiklerini Şekil 2’deki kodlar ile ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

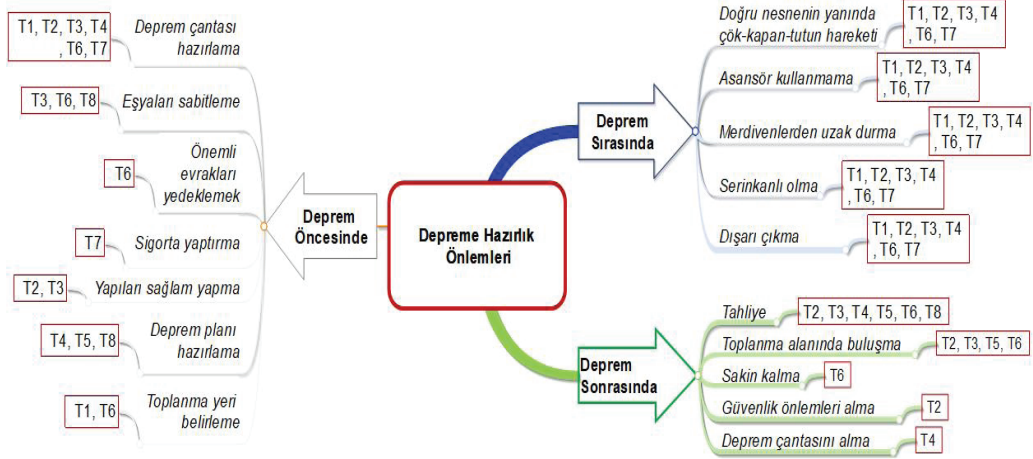
T1: “Deprem hakkında farkındalık yaratmak için çeşitli yöntemler kullandım. Öğrencilerime akıllı tahtada 3 boyutlu videolar ve animasyonlar izlettim. Deprem konulu yazı ve şiir yazmalarını istedim. Deprem bölgesindeki bir arkadaşlarına mektup yazarak empati kurmalarını sağladım.” (Yazılı/Çizili/Basılı Materyaller, Hareketli Görsel-İşitsel Öğretim Materyalleri)

T2: “Antalya bölgesinde AKUT (Arama Kurtarma Derneği) çok iyi çalışıyor. Uzmanlar videolar ve görsellerle depreme ilişkin bilgiler aktarıyor. Tabi bu etkinlik bir ders kapsamında uygulanmıyor. Öğle arasında sınıflar birleştirilerek öğrencilere bilgilendirmeler yapıldı.” (AKUT)

T6: “Sınıf içi etkinliklerimde morpa kampüs, okulistik gibi platformlardan yararlanıyorum. Depreme ilişkin video içeriklerini izletiyorum daha sonra içerikteki örnek durumlara ilişkin tartışıyoruz çocuklarla.” (İnternet sitesi, akıllı tahta)

2. Eğitim-Öğretim Sürecinde Depreme Hazırlık Önlemlerine İlişkin Bulgular:

Katılımcıların görüşlerine göre depreme hazırlık önlemlerine ilişkin “deprem öncesinde”, “deprem sırasında” ve “deprem sonrasında” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 3’te bu temalara ilişkin kodlar sunulmuştur. Şekil 3’te belirtilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar tema başlıklarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.



Şekil 3. Depreme Hazırlık Önlemlerine İlişkin Tema ve Kodlar

2.1. Deprem Öncesinde

Şekil 3, deprem öncesine hazırlık önlemlerine yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Deprem Öncesinde” teması altında Şekil 3’te sunulan kodlar ile belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinde deprem öncesine hazırlık süreçlerine önem verdiklerini ve bu süreçte yapılması gerekenleri okullarda kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla deprem çantasının hazırlanması ve eşyaların sabitlenmesi konularına yönelik bir farkındalık oluşturduklarını ve bu yönde eğitim verdiklerini ifadelerinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri sonucu ortaya çıkan kodlar Şekil 3’te yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T7: “Deprem çantasına konulabilecek eşyaları fotokopiyle çoğalttım ve öğrencilerime makasla kesip kâğıttan yaptıkları zarflara koymalarını söyledim. Sonra zarfları açtık ve eksik eşya bırakan öğrencilerin neleri unuttuklarını konuştuk. Böylece deprem çantasının önemini anlattım.” (Deprem çantası hazırlama)

T8: “Okulda eşyaları sabitleyen öğrencilerimin görmesini sağlıyorum. Bu şekilde evde de eşyaların sabitlenmesi gerektiğini vurguluyorum. Bunun yanında evlerin de sağlam yapılması gerektiğini oyunlaştırarak öğrencilerime anlatıyorum.” (Eşyaları sabitleme)

2.2. Deprem Sırasında

Şekil 3, deprem sırasında hazırlık önlemlerine yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Deprem Sırasında” teması altında Şekil 3’te sunulan kodlar ile belirtmişlerdir. Öğretmen ifadelerinde, en fazla doğru nesnenin yanında çok-kapan-tutun hareketine değinilmiştir. Deprem sırasında asansör kullanmama ve merdivenlerden uzak durma gibi önemli görülebilecek

konulara katılımcılardan sadece birinin değindiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T1: “Okuduğum ve izlediğim kaynaklardan öğrendiğim kadarıyla depremde sadece çöküp kapanmak yetmez. Doğru nesnenin yanında çöküp-kapanıp-tutunmak gerekir. Bu yüzden öğrencilerime de bunu öğretmeye çalışıyorum. Sınıfta veya başka yerlerde depreme yakalanırsak en güvenli nesnenin yanında çökmeleri gerektiğini biliyorlar.” (Doğru nesnenin yanında çök-kapan-tutun hareketi)

T7: “Deprem olurken asansör, merdiven kullanılmamalı ve deprem esnasında panik yapılmamalı ve camlardan uzak durulmalı gibi bilgileri de teorik olarak aktarıyoruz.” (Asansör kullanmama, Merdivenlerden uzak durma)

2.3. Deprem Sonrasında

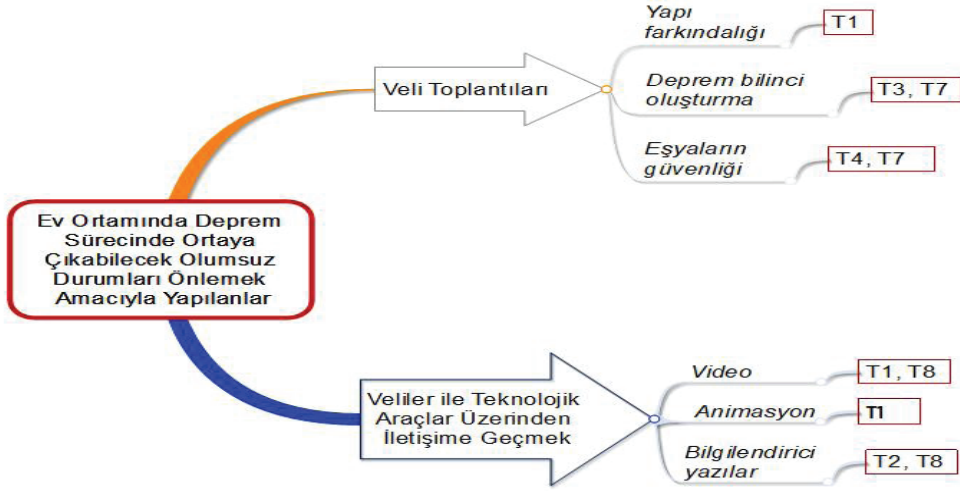
Şekil 3, deprem sonrasına hazırlık önlemlerine yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Deprem Sonrasında” teması altında Şekil 3’te sunulan kodlar ile belirtmişlerdir. Öğretmen ifadelerinde, en fazla tahliye konusuna değinilmiştir. Deprem sonrasında deprem çantasını alma, sakın kalma ve elektrik, doğalgaz, su gibi tesisatlarının güvenlik önlemlerini alma konularına sadece birer öğretmenin değindiği Şekil 3’te görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T6: “ Deprem esnasında öğrencilerime özellikle sakın kalmaları gerektiğini kazandırmaya çalışıyorum. Çünkü sakın olunmadığında diğer aktiviteleri de yapamayız. Mesela tatbikat yapıyoruz. Bu tatbikatta önce çocukların sakın kalması gerektiğini belirterek çök-kapan-tutun yaptırıyorum. 30 saniye bekledikten sonra yine sakın ama hızlı adımlarla tahliye ediyoruz çocukları ve toplanma alanlarına alıyoruz. Bu sürecin kaç dakika sürdüğünü de rapor ediyoruz.” (Sakin kalma, Toplanma alanında buluşma)

T2: “Öğrenciler depreme evde de yakalanabilir. Böyle bir durumda da öncelikle sakın kalmaları gerektiğini ve evden çıkarken elektrik şarteli su vanaları gibi önemli konulara da dikkat çekiyorum. Çocuklarda bu konularda bir farkındalık oluşturmaya çalışıyorum Sınıf içerisinde izlettiğim video içeriklerinde bu konuya da değiniliyor.” (Güvenlik önlemleri alma)

3. Toplumsal Olarak Ev Ortamında Deprem Sürecinde Ortaya Çıkabilecek Olumsuz Durumları Önlemek Amacıyla Okulda Neler Yapıldığına İlişkin Bulgular:

Katılımcıların görüşlerine göre ev ortamında deprem sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önlemeye ilişkin “veli toplantıları” ve “veliler ile teknolojik araçlar üzerinden iletişime geçmek” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 4’te bu temalara ilişkin kodlar sunulmuştur. Şekil 4’te belirtilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar tema başlıklarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.



Şekil 4. Ev Ortamında Deprem Sürecinde Ortaya Çıkabilecek Olumsuz Durumları Önlemek Amacıyla Yapılanlara İlişkin Tema ve Kodlar

3.1. Veli Toplantıları

Şekil 4, ev ortamında deprem sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önlemek için yapılan veli toplantılarına ilişkin katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini; “Yapı farkındalığı”, “Deprem bilinci oluşturma” ve “Eşyaların güvenliği” kodlarıyla belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T3: “Veli toplantıları yapıyorum. Bu toplantılarda depreme ilişkin bilgilendirmeler yaparak bir bilinç oluşturmaya çalışıyorum. Ama toplantılara katılım istediğimiz gibi olmuyor. 30 velimin ancak 5-10 tanesi katılıyor. Bir bilinç oluşturmuyorum ama çok az kişiye ulaşabiliyorum.” (Deprem bilinci oluşturma)

T4: “Veliler ile okul rehber öğretmenimiz bizim aracılığımız ile iletişime geçiyor. Bire bir velilerle görüşmeler yapıyor. Görüşmelerde evlerinin yapısal güvenliğini nasıl alacakları ve ev içinde bulunan eşyaların nasıl güvenli hale getirilebileceği konusunda bilgiler verip farkındalık oluştuyor.” (Eşyaların güvenliği, Yapı farkındalığı)

3.2. Veliler ile Teknolojik Araçlar Üzerinden İletişime Geçmek

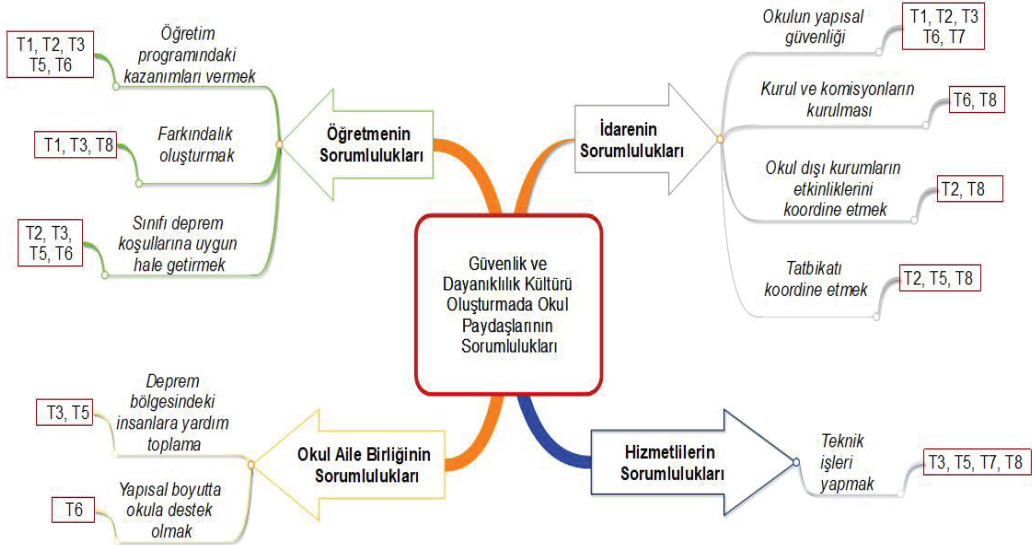
Şekil 4, ev ortamında deprem sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önlemek için veliler ile teknolojik araçlar üzerinden iletişime geçmeye ilişkin katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini; “Video”, “Animasyon” ve “Bilgilendirici yazılar” kodları ile belirtmişlerdir. Öğretmenler depreme yönelik farkındalık kazandıracak dijital içerikleri teknolojik araçlar kullanarak velilerle paylaştıklarını görüşlerinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T2: “Velilerimle kurduğumuz Whatsapp grubundan depreme ilişkin bilgilendirici yazılar ve videolar paylaşıyorum. Veliler ile bu şekilde daha fazla ve daha hızlı iletişim kuruyorum. Bunun yanında okulda depreme ilişkin öğrettiğim konuları öğrencilerimin evde anlatmalarıyla velilerin bilgilendirilmiş olabildiklerini düşünebiliriz.” (Bilgilendirici yazılar)

T8: “Sınıf öğretmenini olarak ders yükümüz çok ağır olduğu için veliler ile yüz yüze fazla vakit geçiremiyoruz. Depreme ilişkin derslerde çocuklara izlettiğim animasyon ve videoları Whatsapp’tan velilerimle de paylaştım. Bu içeriklerle velilere evdeki eşyaları nasıl sabitleyeceklerini, deprem çantasını nasıl hazırlayacaklarını ve depreme hazırlıkta nasıl rol alacaklarına yönelik bir farkındalık oluşturmaya çalıştım.” (Video-Animasyon)

4. Güvenlik ve Dayanıklılık Kültürü Oluşturmada Yapısal Önlemlerin Yapısal Olmayan Önlemlerle Entegrasyonu Konusunda Okul Paydaşlarının Sorumluluklarına İlişkin Bulgular:

Katılımcıların görüşlerine göre güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada okul paydaşlarının sorumluluklarına ilişkin “öğretmenin sorumlulukları”, “idarenin sorumlulukları”, “okul aile birliğinin sorumlulukları” ve “hizmetlilerin sorumlulukları” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 5’te bu temalara ilişkin kodlar sunulmuştur. Şekil 5’te belirtilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar tema başlıklarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.



Şekil 5. Güvenlik ve Dayanıklılık Kültürü Oluşturmada Okul Paydaşlarının Sorumluluklarına İlişkin Tema ve Kodlar

4.1. Öğretmenin Sorumlulukları

Şekil 5, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada öğretmenin sorumluluklarına yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Öğretmenin Sorumlulukları” teması altında “Öğretim programındaki kazanımları vermek”, “Farkındalık oluşturmak” ve “Sınıfı deprem koşullarına uygun hale getirmek” kodlarıyla belirtmişlerdir. Öğretmenler, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturma sürecinde kendilerinin sorumluluklarının olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T1: “Öğrencilerimin öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamak öğretmen olarak benim sorumluluğumdur. Ayrıca deprem konusunda farkındalık oluşturarak öğrencilere deprem anında nasıl hareket etmeleri gerektiğini de öğretiyorum.” (Öğretim programındaki kazanımları vermek, Farkındalık oluşturmak)

T2: “Öğretmen olarak benim sorumluluklarımdan biri de öğrenci sıralarını pencereden uzak tutmaya çalışıyorum. Tabi benim sınıf mevcudum buna uygun olduğu için yapabiliyorum. Bazı sınıflarımız çok kalabalık olduğu için sıra düzenini değiştirme imkânı olmayabiliyor. Bunun yanında sınıf içerisinde düşebilecek pano, dolap gibi malzemelerin sabitlenmesini sağladım.” (Sınıfı deprem koşullarına uygun hale getirmek)

4.2. İdarenin Sorumlulukları

Şekil 5, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada idarenin sorumluluklarına yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “İdarenin Sorumlulukları” teması altında “Okulun yapısal güvenliği”, “Kurul ve komisyonların kurulması” “Okul dışı kurumların etkinliklerini koordine etmek” ve “Tatbikatı koordine etmek” kodları ile belirtmişlerdir. Öğretmenler güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturma sürecinde idarenin sorumluluklarının olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T1: “İdarecilerimiz okul binasının yapısal olarak güvenliğinin kontrolünü koordine etti. Binamıza gelen görevliler bu kapsamda karot örneği aldı. Gelen kişiler muhtemelen Çevre ve Şehircilik Bakanlığında gelmişti.” (Okulun yapısal güvenliği)

T6: “Yönetmelikte kurul ve komisyonların üye sayısı, başkanı yedek sayıları bellidir. Bu listeyi doldururken önce göllüler sorulur. Gönüllü çıkmadığı durumda idareciler belirleyebiliyor. Bu kapsamda kurtarma ekibi, ilkyardım ekibi gibi deprem anında destek olabilecek ekiplerin ve komisyonların kurulması ve çalışmaların takibinin okul idaresinin sorumluluğunda olduğunu söyleyebilirim.” (Kurul ve komisyonların kurulması)

4.3. Okul Aile Birliği

Şekil 5, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada okul aile birliğinin sorumluluklarına yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Okul aile birliği” teması altında “Deprem bölgesindeki insanlara yardım toplama” ve “Yapısal boyutta okula destek olmak” kodlarıyla belirtmişlerdir. Öğretmenler güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturma sürecinde

okul aile birliğinin sorumluluklarının olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T3: “Okul aile birliği de bu konuda sorumluluk üstleniyor. Örneğin geçen hafta bizim okul ile Kahramanmaraş'ta bir okul kardeş okul oldu. Bunu okul aile birliği koordine etti. Aileler kendi aralarında yardım topladılar ve bazı öğretmenlerimiz ile bazı veliler birlikte deprem bölgesine gitti. Daha sonra gördükleri ve fotoğrafladıkları durumları bir sunum haline getirerek okulumuzun diğer velileriyle paylaştılar. Yapılan sunum ile diğer velilerin de depremin felaketle sonuçlanabileceği ve daha öncesinden yapılması gerekenlere ilişkin farkındalık oluşturuldu.” (Deprem bölgesindeki insanlara yardım toplama)

T6: “Okul aile birliğinde parası olan okullar depreme dayanıklılık testi yapmak istenirse okula yardım edebiliyor. Okul aile birliğinde bu konuda oylama yapılıyor ve kabul edilirse yapılıyor. Bu kapsamda okul aile birliği okulun bir an önce dayanıklılık durumu ortaya çıksın diye bir yapı denetim firmasıyla anlaşıp ölçüm yaptırdılar.” (Yapısal boyutta okula destek olmak)

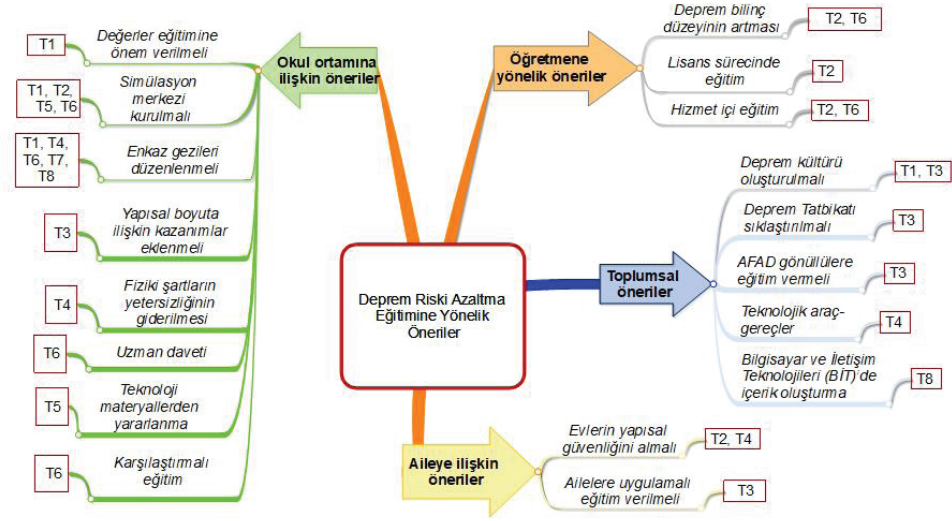
4.4. Hizmetlilerin Sorumlulukları

Şekil 5, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada hizmetlilerin sorumluluklarına yönelik katılımcıların görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Hizmetlilerin Sorumlulukları” teması altında “Teknik işleri yapmak” koduyla belirtmişlerdir. Öğretmenler güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturma sürecinde hizmetlilerin sorumluluklarının olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T3: “Mesela sınıftaki veya okuldaki eşyaların güvenli hale gelmesi noktasında hizmetli arkadaşlarımızdan destek alıyoruz. Şu anda İstanbul'da görev yapıyorum. Burada bu işler düzenli olarak okulların tatil olduğu yaz aylarında hizmetliler tarafından yapılıyor.” (Teknik işleri yapmak)

5. Öğretmenlerin Okul İçinde veya Okul Dışında Deprem Riski Azaltma Eğitimine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul içinde veya dışında deprem riski azaltma eğitimine yönelik “okul ortamına ilişkin öneriler”, “öğretime yönelik öneriler”, “aileye ilişkin öneriler” ve “toplumsal öneriler” temalarına ulaşılmıştır. Şekil 6'da bu temalara ilişkin kodlar sunulmuştur. Belirtilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar tema başlıklarına göre ayrı ayrı sunulmuştur.



Şekil 6. Okulda veya Okul Dışında Deprem Riski Azaltma Eğitimine Yönelik Önerilere İlişkin Tema, Alt tema ve Kodlar

5.1. Okul Ortamına İlişkin Öneriler

Şekil 6, okulda veya okul dışında deprem riski azaltma eğitimine yönelik okul ortamına ilişkin öğretmenlerin önerilerine ilişkin görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Okul ortamına ilişkin öneriler” alt teması ve belirtilen kodlar ile ifade etmişlerdir. Öğretmenler; deprem kazanımlarının öğrenme öğretme sürecinin etkili olması gerektiğini belirterek bu kapsamda önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T1: “Mesela Japonya’da atom bombasının izleri korunarak insanların görmesi sağlandı. Biz de depremde yıkılan ve enkaza dönüşen bazı alanları kaldırmayarak öğrencilere gezdirebiliriz. Böylece bina yapımında dürüstlük, sorumluluk, hakkaniyet gibi değerlerin önemi somut olarak anlatılmış olur.” (Enkaz gezileri)

T6: “Öğrencilerin deprem kazanımlarını içselleştirebilmesi için etkinlikler çeşitlendirilmelidir. Mesela her ilde ve ilçede “masal evi” “bilim köyü” gibi alanlardan birine deprem simülatörleri yerleştirilebilir. Okullar randevu alarak planlı bir şekilde bu merkezlerde deprem süreçlerine dair öğrenmelerini uygulama fırsatı bulabileceklerdir.” (Simülasyon merkezi kurulmalı)

5.2. Öğretmene Yönelik Öneriler

Şekil 6, okulda veya okul dışında deprem riski azaltma eğitiminde öğretmenlerin kendilerine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Öğretmene yönelik öneriler” alt temasıyla ve belirtilen kodlar ile ifade etmişlerdir. Öğretmenler; öğretmenlerin

deprem bilimi konusundaki bilgilerinin arttırılması gerektiğini belirterek bu kapsamda önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T2: “Öğretmenlerin deprem farkındalığı arttırılmalı. Bu konu lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına kesinlikle kazandırılmalı. Bizim gibi meslek içindeki öğretmenlere de hizmet içi eğitimler verilebilir. Ama bunun işlevsel olması gerekiyor. Milli eğitimden birileri değil de deprem konusunda uzman akademisyenlerin vereceği uygulamalı eğitimler ile öğretmenlerin bu konudaki teorik altyapıları güçlendirilmeli.” (Deprem bilinç düzeyinin artması, Lisans sürecinde eğitim, Hizmet içi eğitim)

5.3. Aileye İlişkin Öneriler

Şekil 6, okulda veya okul dışında deprem riski azaltma eğitiminde aileye yönelik öğretmenlerin önerilerine ilişkin görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Aileye ilişkin öneriler” alt temasıyla ve belirtilen kodlar ile ifade etmişlerdir. Öğretmenler; , ailelerin deprem kültürünün arttırılması gerektiğini belirterek bu kapsamda önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T3: “Aslında velilere de eğitim verilmeli. Bu eğitim uygulamalı ve zorunlu olmalı. Mesela yılda en az üç defa AFAD ve MEB iş birliğiyle devlet kurumları tarafından uygulamalı olarak eğitim verilebilir. Bu şekilde deprem gibi bir olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğini uygulamalı olarak öğrenmiş olacaktır. Bunun yanında öğrencilerimizin yaşadığı evleri kontrol edemiyoruz. Bu noktada ailelerin kesinlikle yaşadıkları evlerin depreme dayanıklılığını kontrol ettirmesi gerekiyor.” (Ailelere uygulamalı eğitim verilmeli)

5.4. Toplumsal Öneriler

Şekil 6, okulda veya okul dışında deprem riski azaltma eğitiminde toplumsal önerilere yönelik öğretmenlerin görüşlerini göstermektedir. Öğretmenler görüşlerini “Toplumsal öneriler” alt temasıyla ve belirtilen kodlar ile ifade etmişlerdir. Öğretmenler; , toplumsal manada bir deprem kültürünün oluşturulması gerektiğini belirterek bu kapsamda önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

T3: “Mesela Şubat ayında yaşadığımız depremden sonra bu iş daha ciddiye alındı. Daha önceki zamanlarda deprem ile ilgili öğretmenler sadece prosedürü yerine getirmeye çalışıyordu. Aslında depremin hayatın bir parçası ve gerçekliği olduğunun bilincinde değiliz. Bu iş kapsamlı olarak yapılmalı. Öğretmenin bireysel çabasıyla deprem kültürünü oluşturamayız. Kesinlikle bakanlığın deprem konusunda sorumluluk alması gerekiyor.” (Deprem kültürü oluşturulmalı)

T3: “Ülkemizde AFAD kurumu var. Bu kurum deprem gibi afetlerle ilgili en yetkin devlet kurumu. Dolayısıyla afet dönemleri haricinde AFAD çalışanları iyi bir planlamayla toplumda belirlediği gönüllülere aralıklarla eğitimler vermelidir. Olası acil bir deprem durumunda da hızlı bir şekilde gönüllü ve eğitilmiş kişilerin deprem bölgesine yönlendirmesi sağlanarak toplumsal bir dayanışma sağlanmış olacaktır.” (AFAD gönüllülere eğitim vermeli)

6. Öğretmenlerin Afet Bilinci Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Bu alt problem ile öğretmenlerin afet bilinci algılarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak istenmiştir. Bu kapsamda afet bilinci algı ölçeğine ilişkin verilerin puan ortalamaları alınmıştır. Öğretmenlerin afet bilinci algılarına ilişkin puan ortalamaları ve diğer veriler Tablo 2’de gösterilmiştir. Analiz her faktör için ayrı ayrı hesaplanarak gösterilmiştir.

Tablo2.

Afet bilinci algı Ölçeğinin Alt Boyutlarının ve Ölçeğin Ön Test Toplam Puanları ve Standart Sapmaları

	\bar{X}	S	Minimum Değer	Maksimum Değer
1.Faktör (Afet Eğitimi Bilinci)	57,52	3,3	13	65
2.Faktör (Afet Öncesi Bilinç)	35,12	2,8	8	40
3.Faktör (Yanlış Afet Bilinci)	34,60	3,9	8	40
4.Faktör (Afet Sonrası Bilinç)	24,74	4,5	7	35
Toplam Ölçek Puanı	152,01	8,8	36	180

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin afet bilinci algı düzeylerini incelemek amacıyla faktörlerin ayrı ayrı ve ölçeğin genel toplam puanlarının hesaplandığı görülmektedir. Birinci faktörün toplam puanı 57,52 ikinci faktörün toplam puanı 35,12 üçüncü faktörün toplam puanının 34,60 ve dördüncü faktörün toplam puanının 24,74 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam puanının ise 152,01’dir. Alt faktörler ve ölçeğin geneli için hesaplanan toplam puanlara göre öğretmenlerin afet bilinci algılarının kabul edilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve nicel bulguların analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin afet bilinçlerinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermiştir. Çelik ve Gündoğdu (2022) da çalışmalarında, öğretmenlerin afet duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlerin afete dair kabul edilebilir düzeyde bir farkındalığa sahip olmaları, deprem biliminin öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırılması için temel bir adımdır. Aşağıda alt problemlere ilişkin tartışmalar ve öneriler ortaya konulmuştur.

Öğretmenler deprem bilimine ilişkin kazanımların Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretim programlarında yer aldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler bu iki dersin deprem bilimini kazandırmak için yeterli olmadığını belirterek diğer derslerde de kazanımları deprem ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde beşinci sınıfa kadar depreme ilişkin bir kazanıma rastlanmamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018d). Dersin doğası deprem gibi afet konularının kazandırılması için uygunken deprem kazanımlarına yer

verilmemesi sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarına da yansımıştır. Aslında Fen Bilimleri Dersinin deprem için önemli olduğu alanyazında da belirtilmiştir. İncelenen bir çalışmada deprem biliminin, Fen Bilimleri ve Coğrafya gibi belirli derslere entegre edilerek kazandırılacağı veya doğal afetleri öğretmek için yeni bir ders kapsamında eğitim verilebileceği belirtilmiştir (Bikar ve ark., 2021).

Araştırmacı tarafından incelenen öğretim programları ve öğretmen görüşlerine göre Beden Eğitimi ve Oyun Dersi (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018c) Öğretim Programı'nda deprem ile ilgili bir kazanıma rastlanmamıştır. Öğretmen görüşlerinin sonuçlarına göre ise sadece bir öğretmen Beden Eğitimi ve Oyun Dersindeki bazı kazanımları deprem ile ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin içinde bulunduğu gelişim dönemi düşünüldüğünde deprem gibi riskli sonuçlara yol açabilecek afetlerin olumsuz sonuçlarını azaltmak için neler yapılabileceği bu derste oyunlaştırılarak öğrencilere kazandırılabilir. Bu durum alanyazında da belirtilmiştir. Erkin (2019) çalışmasında, deprem eğitimi uygulamalarında eğitsel oyun etkinliklerini kullanmıştır. Çalışma sonuçlarında, öğrencilerin depreme yönelik tutumları olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre öğretim programlarında deprem bilimine ilişkin kazanımlara az sayıda yer verildiği ve her ne kadar bazı öğretmenler başka disiplin alanlarıyla deprem bilimini ilişkilendirerek öğrencilere kazandırmaya çalıştıklarını belirtse de öğretmenlerin çoğunluğu deprem kazanımları hangi öğretim programında yer alıyorsa sadece o derste verdiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları deprem ve doğal afetler kapsamında tekrar değerlendirilebilir. Bu ifadelerle benzer bir görüşü, Demirci ve Yıldırım (2015) da çalışmalarında belirtmişlerdir. İlk ve ortaöğretim programlarının deprem farkındalığını oluşturabilecek şekilde tüm boyutlarıyla yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre ilgili derslerde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar ile deprem kazanımlarının aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nitel bulgu ile nicel bulgu olan öğretmenlerin afet bilinci algı düzeylerinin kabul edilebilir seviyede olması sonucu örtüşmektedir. Öğretmenler uygulamalar sürecinde daha çok kitaplardan, akıllı tahtadan, internet destekli içeriklerden ve oyunlaştırma yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çelik ve Gündoğdu (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin afet eğitiminde en fazla etkileşimli tahtayı kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında sınıf içinde videolar ve çeşitli içerikleri aktarmak için öğretmenlerin sıklıkla internette faydalandıkları saptanmıştır. Öğretmen görüşlerinde sadece bir öğretmenin sınıf dışı uygulama yaptığı saptanmıştır. Alanyazında sınıf dışı uygulamaların öğrencilerin depreme ilişkin tutumlarını olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir. Çavuş ve Balçın (2020) çalışmalarında, öğrenciler için okul dışı bir uygulama planlayarak "deprem eğitim merkezine" bir gezi düzenlemişlerdir. Çalışma sonuçlarında, öğrencilerin uygulama sonunda depreme yönelik tutum puanlarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir yükseliş gösterdiği belirtilmiştir.

Öğretmenler, depreme hazırlık süreçlerini üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır: deprem öncesinde, sürecinde ve sonrasında. Bu sonuç, nicel bulgularda ulaşılan öğretmenlerin deprem bilinci algı düzeylerinin kabul edilir seviyede olması ile örtüşmektedir. Depreme hazırlık süreçlerinin aşamalar halinde kazandırılması öğrencilerin depreme ilişkin bilgi düzeylerini arttırabilir. Sujarwo ve ark., (2018) çalışmalarında, öğrencilerin deprem konusunda hazırlıklı olmaları ile deprem bilgileri

ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öğretmenler genellikle, deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin farkındalığını artırmak için okul içinde çeşitli çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğrencilerin evde deprem anında nasıl davranmaları gerektiği konusunda yeterli farkındalığı oluşturamadıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, depreme hazırlık süreçlerine önem verdiklerini ve okullarda bu konunun öğrencilere aktarılması için çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ancak öğretmenler, öğretim programlarının ve okul düzeyindeki uygulamaların yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, program dışı etkinlikler düzenleyerek bu duruma çözüm bulabilirler. Araştırmalar, program dışı etkinliklerin deprem eğitimine olumlu katkı sağlayabileceğini göstermiştir (Yılmaz, 2014). Öğretmenlerin çoğu, deprem öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilen tatbikatların genellikle okul genelinde yapıldığını belirtmiştir. Ancak bazı okullarda fiziksel koşulların yetersizliği nedeniyle tahliye aşamalarının tamamlanamadığı veya bazılarında yetersiz ve yüzeysel olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşler, uygulamaların her okulda tam olarak gerçekleştirilemediğini veya bazı kısıtlamalar nedeniyle eksik yapıldığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, yılda sadece bir defa gerçekleştirilen tatbikatın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında, tatbikatların önemli olduğu ve depreme ilişkin bilgi düzeyini arttırdığı belirtilir (Soffer ve ark. 2010).

Öğretmenlerin, deprem sürecinde ev ortamında olumsuz durumları önlemek için velilerle iletişimde bulunup bulunmadıkları incelenmiştir. Öğretmenler, okullarında rehber öğretmenlerin yetersizliğine işaret ederek, bu öğretmenlerin velilerle daha fazla iletişim kurabilecek zaman ve misyona sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğretim programının yoğunluğunun ve ders dışı zamanın kısıtlılığının, velilerle deprem konularında iletişim kurmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Ancak, az sayıda öğretmen iletişim kurabildiğini ifade etmiştir. Bu duruma, okullardaki deprem eğitim programlarında ailelere yönelik planlamanın eksik olması neden olabilir. Örneğin, Mermer ve ark., (2018) çalışmalarında öğrencilere yönelik bir deprem hazırlık planı oluşturmuş ve aileler için de benzer bir planlama yapmışlardır. Yarı deneysel çalışmada, öğrencilerin deprem bilgisi ile ailelerin afet hazırlık düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Öğretmen ifadeleri, evdeki eşyaların sabitlenmesi, öğrenci çalışma alanının güvenli bir yerde olması ve velilerin deprem sırasında olası sorunlarla nasıl baş edebileceği gibi konulara yönelik farkındalık oluşturmada öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Öğretmenler, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada yapısal önlemlerin yapısal olmayan önlemler ile entegrasyonu konusunda okul paydaşlarının sorumluluklarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu ile nicel bulgu olan öğretmenlerin afet bilinci algı düzeylerinin kabul edilebilir seviyede olması sonucu örtüşmektedir. Mirzaei ve ar. (2019) içerik analizi yaptıkları çalışmalarının sonucunda, yapısal ve yapısal olmayan güvenlik, kurumsal koordinasyon ve iletişim, ailelere, öğrencilere, idarecilere ve okul personeline yönelik eğitim kursları ve simülasyonlu uygulamalar düzenlenmesini afetlere dayanıklı okulların kurulmasında uygulanacak stratejiler olarak belirtmişlerdir. Horton ve ark. (2023) çalışma sonuçlarına göre; tatbikatlar ve eğitim, dış kurumlarla işbirliği, okulun deprem hazırlığı ve acil durum malzemeleri gibi okul paydaşlarının sorumluluklarına ilişkin algılar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ifadelerinde; kendilerinin, okul idaresinin, okul aile birliğinin ve hizmetlilerin sorumluluklarını belirtmeler de öğrencilerin

yaşadıkları evin deprem güvenliğini sağlamayla sorumlu olan ailelere değinmemişlerdir. Okul paydaşları arasında olan ailelere öğretmen görüşlerinde değinilmemesi deprem konusunda genel bir güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada ailelerin öneminin farkında olunmadığının göstergesidir. Kapsamlı bir deprem farkındalığı oluşturmak için aileler ile okulun iş birliği yapması gerekmektedir (Codreanu ve ark., 2016)

Öğretmenler görüşlerinde kendilerinin sınıfı deprem koşullarına hazır hale getirmeye ilişkin sorumluluklarının olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmen görüşlerinde okul ve sınıfların fiziki sınırlılıkları belirtilmiştir. Hem sınıf mevcudunun fazla hem de okul bahçelerinin alan olarak yetersiz olması depreme ilişkin uygulamaları zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenler sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu vurgulamışlardır. Bundan dolayı öğrencilerin sınıfa zor sığıdığını ve sınıfı deprem koşullarına göre düzenlemenin oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, deprem riskini azaltma eğitimi konusunda önemli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar; okul ortamına ilişkin, öğretmene yönelik, aileye ilişkin ve toplumsal öneriler olarak sınıflandırılmıştır. Okul Ortamına İlişkin Önerilerde öğretmenler, deprem kazanımlarının öğrenme-öğretme süreçlerine daha etkili bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle “enkaz gezileri” ve deprem simülasyonu gibi uygulamalarla öğrencilerin somut deneyimlere sahip olabilecekleri önerilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilere deprem gerçekliğini derinlemesine kavratma ve bina yapımında önemli olan konuları vurgulama açısından önemli olabilir. Lindgren ve ark. (2022), yaptıkları deneysel çalışmada, somutlaştırılmış simülasyonların deprem konusundaki bilgi edinimini kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin somutlaştırılmış bir simülasyondan kazandıkları bilgileri, gerektiğinde farklı bir bağlamda da kullanabildiklerine vurgu yapmışlardır. Öğretmene yönelik önerilerde, öğretmenlerin deprem konusundaki bilgi düzeyinin artırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Seddighi ve ark. (2022) çalışmalarında, okullarda afet eğitiminin etkili olduğu ancak birçok ülkede öğretmen bilgisi, ekipman eksikliği, finansal kaynaklar ve politika boşluklarının sorun olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Aileye İlişkin Önerilerde, ailelerin deprem kültürünün artırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin deprem riskini azaltma eğitimi konusundaki önerileri, geniş bir perspektifi kapsamaktadır. Bu öneriler, okul ortamından öğretmenlere, ailelere ve topluma kadar uzanan bir yelpazede değerlendirilmelidir. Bu önerilerin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi, deprem bilincinin artırılması ve toplumun depreme hazırlıklı olması açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları, deprem biliminin öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarılması ve deprem hazırlık sürecinde öğretmenlerin rolünün güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu önerilerin pratiğe dönüştürülmesiyle, toplumun genel olarak deprem konusunda daha bilinçli ve hazırlıklı hale gelmesi amaçlanabilir. Bu noktada, eğitim kurumlarının, öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun diğer paydaşlarının işbirliği ve iletişimi büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemimize deprem riski azaltma eğitiminin daha etkili bir şekilde entegre edilmesi için bu çalışmanın ortaya koyduğu temeller, gelecekteki adımlar için rehberlik edebilir.

Öneriler

- Deprem eğitimi ilkökul seviyesinde verilmeye devam edilmeli ve Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dışında diğer derslere de entegre edilmelidir.
- Deprem eğitiminde uygulamalı etkinliklere ağırlık verilmeli ve öğrencilerin simülasyon gibi teknolojiler ile deprem uygulamalarını deneyimlemelerine olanak sağlanmalıdır.
- Deprem eğitimi için teknolojik araç-gereçlerden yararlanılmalı ve öğrencilere interaktif materyaller sunulmalıdır.
- Deprem eğitimi için sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmalı ve uzman kişilerden destek alınmalıdır.
- Düzenlenecek uygulamalı eğitimler veya atölyeler ile öğretmen, öğrenci ve ailelerin deprem konusundaki farkındalığı artırılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Etik kurulunun 26.07.2023 tarihli E.29821 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- AFAD, (2022). Deprem Haftası'nda Tüm Okullarda Aynı Anda Deprem Tatbikatı Yapılacak. Erişim linki: Deprem Haftası'nda Tüm Okullarda Aynı Anda Deprem Tatbikatı Yapılacak (afad.gov.tr) (Erişim Tarihi: 15 Haziran 2023).
- AFAD, (2023). Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi. Afete Hazır Okul. Erişim adresi: <https://istanbul.afad.gov.tr/afete-hazir-okul--afet-bilinci-ilkokul-ve-ortaokul-egitimi> (Erişim Tarihi: 15 Haziran 2023).
- Akkaş, H. H. (2023). *Deprem Bilinci*. Kahramanmaraş Merkezli Depremler Sonrası İçin Akademik Öneriler içinde Ed. Musa Öztürk ve Mustafa Kırca. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Bikar, S. S., Rabe, Z. & Rathakrishnan, B. (2021). Analyze the Conceptual Understanding of Earthquakes among Geography Teachers in Ranau, Sabah. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 429-448.
- Codreanu, T. A., Celenza, A. & Ngo, H. (2016). Disaster risk education of final year high school students requires a partnership with families and charity organizations: an international cross-sectional survey. *Prehosp Disaster Med.* 31(3):242-254.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Mixed methods research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Çavuş, R. & Balçın, M. D. (2020). The Examination of the Effect of Earthquake Education Center Trip on Attitudes Towards Earthquake of Secondary School Students. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 4(2), 55-72.
- Çelik, A. A. & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin Afete Hazırlık Düzeyleri İle İlkokullardaki Afet Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1) , 77-112.
- Demirci, A. & Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 89-118.

- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Dikmenli, Y., Yakar, H. & Konca, A. S. (2018). Development of Disaster Awareness Scale: A Validity and Reliability Study. *Review of International Geographical Education Online*, 8(2), 206-2020.
- Erkin, E. (2019). *Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutum ve akademik başarılarında eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Ghobarah, A., Saatcioglu, M. & Nistor, I. (2006). The impact of the 26 December 2004 earthquake and tsunami on structures and infrastructure. *Eng. Struct.*; 28(2), 312-326.
- Horton, D., Spigelmyer, P., Zoucha, R. & Rebmann, T. (2023) Disaster Preparedness in K-12 Schools: An Integrative Review. *J Sch Health*, 93(8):726-732.
- Li, S., Peng, X., Pang, R., Li, L., Song, Z. & Ye, H. (2021). Information Preference and Information Supply Efficiency Evaluation before, during, and after an Earthquake: Evidence from Songyuan, China. *Int J Environ Res Public Health*. 18(24), 13070.
- Lindgren, R., Morphew, J. W., Kang, J., Planey, J. & Mestre, J. P. (2022). Learning and Transfer Effects of Embodied Simulations Targeting Crosscutting Concepts in Science. *Journal of Educational Psychology*, 114 (3), p462-481.
- Mermer, G. Ozturk-Donmez, R. & Daghan, S. (2018). The Evaluation of the Education for Earthquake Preparation Addressed to Middle School Students. *JPMA J. Pak. Med. Assoc*, 68, 1809–1815.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). Beden Eğitimi Ve Oyun Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar). Ankara. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018d). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mirzaei, S., Tafti, A. A. D., Mohammadinia, L., Nasiriani, K., Rahaei, Z., Falahzadeh, H. & Amiri, H. R. (2019). Operational Strategies for Establishing Disaster-Resilient Schools: A Qualitative Study. *Adv J Emerg Med.*, 4(2), e23.
- Natcat (2011). Topics Geo Natural Catastrophe Know-How for Risk Management And Research. Munich Re Group.
- Parisi, F. & Augenti, N. (2013). Earthquake damages to cultural heritage constructions and simplified assessment of artworks. *Engineering Failure Analysis*, 34, 735-760.
- Seddighi, H., Sajjadi, H., Yousefzadeh, S., Lopez, M., Vameghi, M., Rafiey, H. & Khankeh, H. (2022). School-Based Education Programs for Preparing Children for Natural Hazards: A Systematic Review. *Disaster Med Public Health Prep*, 16(3), 1229-1241.
- Seike, T., Isobe, T., Hosaka, Y., Kim, Y., Watanabe, S. & Shimura, M. (2019). Design and supply system for emergency temporary housing by various construction methods from the perspective of environmental impact assessment: The case for the Great East Japan earthquake. *Energy and Build*, 203, 109425.
- Shiwaku, K., Ueda, Y., Oikawa, Y., & Shaw, R. (2016). School disaster resilience assessment in the affected areas of 2011 East Japan earthquake and tsunami. *Natural Hazards*, 82(1), 333-365
- Soffer, Y., Goldberg, A., Avisar-Shohat, G., Cohen, R. & Bar-Dayana, Y. (2010) The effect of different educational interventions on schoolchildren's knowledge of earthquake protective behaviour in Israel. *Disasters*, 34(1), 205-13.

- Sujarwo, Noorhamdani, & Fathoni M. (2018). Disaster Risk Reduction in Schools: The Relationship of Knowledge and Attitudes Towards Preparedness from Elementary School Students in School-Based Disaster Preparedness in the Mentawai Islands. *Indonesia. Prehosp Disaster Med.*, 33(6), 581-586.
- Torani, S., Majd, P.M., Maroufi, S.S., Dowlati, M., & Sheikhi, R.A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *Journal of Education and Health Promotion*, 24(8), 85.
- UNESCO & UNICEF, (2014). *Towards a learning culture of safety and resilience: technical guidance for integrating disaster risk reduction in the school curriculum*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.022.9336> adresinden ulaşılmıştır. Erişim tarihi: 6 Mart 2023.
- Wallace, C. (1995). Earthquakes in the New Zealand region. New Zealand. *Journal of Geography*, 99, 3-17.
- Yeon, D. H., Chung, J. B. & Im, D. H. (2020) The Effects of Earthquake Experience on Disaster Education for Children and Teens. *Int J Environ Res Public Health*. 17(15), 5347.
- Yılmaz, E. (2014). School-Based Disaster Education Through Curricular And Extra-Curricular Activities: A Comparative Case Study. [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Ek1

Görüşme Soruları

1. İlkokul öğretim programları düşünüldüğünde hangi öğretim programında deprem bilimini anlamaya ilişkin kazanımlar yer almaktadır?
Sonda: İlgili derste depreme ilişkin bilgileri öğrencilere nasıl kazandırıyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız?
Sonda: Deprem kazanımlarının yer aldığı öğretim programları hariç diğer derslerde de deprem konusuna ilişkin uygulamalar yapıyor musunuz?
2. Depremden önce, deprem anında ve deprem sonrasında neler yapılması gerektiğine ilişkin sınıf içi veya dışı uygulamalar yapıyor musunuz?
Sonda: Yapıyorsanız bu uygulamaları örneklendirerek açıklayınız?
Sonda: Uygulama yapmıyorsanız sebeplerini açıklayınız?
3. Ev ortamında deprem sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önlemek amacıyla yaptığınız uygulamaları açıklayınız?
Sonda: Uygulama yapmıyorsanız sebeplerini açıklayınız?
4. Bir kurum olarak okulun, güvenlik ve dayanıklılık kültürü oluşturmada rol oynaması için yapısal önlemlerin yapısal olmayan önlemlerle entegrasyonu konusunda misyonu düşünüldüğünde öğretmen olarak siz sorumluluklarınız kapsamında neler yapıyorsunuz?
Sonda: Okul yöneticileri, öğrenciler ve diğer okul paydaşları sorumlulukları kapsamında neler yapmaktadır?
5. Deprem felakete sonuçlanmaması ve olumsuz durumların azaltılabilmesi için eğitim-öğretim sürecine ilişkin önerilerinizi belirtir misiniz?

Psikolojik Danışmanlıkta Özgül Bir Alan: Ekopsikoloji

A Specific Field in Psychological Counseling: Ecopsychology

Hasan KÜTÜK* 

Azize Nilgün CANEL** 

Öz

Doğanın insan psikolojisi ve sağlığı üzerindeki etkisi yıllardır merak edilen ve araştırılan bir konu olmuştur. Doğanın insan üzerindeki iyileştirici etkisi ve mental iyi oluşu destekleyen yönü 20. yüzyılın sonlarında ve milenyum çağı olarak da tabir edilen 21. yüzyılda bu alanda terapötik bir mantığın geliştirilmesi yönünde temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Doğanın terapötik anlamda ele alınmasında etkili olan ekopsikoloji anlayışı, üç temel hipotez ve bu hipotezlerden hareketle yeşil akım olarak da tabir edilen çeşitli doğa terapi uygulamalarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada ilk olarak ekopsikoloji yaklaşımı ve ekopsikolojiye zemin hazırlayan temeli anlamak adına üç temel hipotez ele alınacaktır. Daha sonra çeşitli doğa terapilerinin içeriklerinden bahsedilerek içerik zenginleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Ekopsikoloji, doğa terapisi, doğanın iyileştiriciliği

Abstract

The effect of nature on human psychology and health has been a subject of curiosity and research for years. The healing effect of nature on humans and its supporting aspect of mental well-being has become a fundamental need for the development of a therapeutic logic in this field in the late 20th century and in the 21st century, also known as the millennium age. The understanding of ecopsychology, which is effective in dealing with nature in a therapeutic sense, has revealed three basic hypotheses and various nature therapy practices, also called green movement, based on these hypotheses. In this study, firstly, three basic hypotheses will be discussed in order to understand the ecopsychology approach and the basis that lays the groundwork for ecopsychology. Later, the content will be enriched by mentioning the contents of various nature therapies.

Keywords: Ecopsychology, nature therapy, healing nature

* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, E-posta: hkutuk@gelisim.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-8288-4107.

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: nilgun.canel@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-1235-1716.

Atf için: Kütük H. ve Canel A. N. (2024). Psikolojik danışmanlıkta özgül bir alan: Ekopsikoloji. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 25-37. DOI: 10.15285/maruaeabd.1416172

Giriş

Ekolojik çevrenin insan sağlığı üzerindeki etkileri tarih boyunca ilgi çeken bir konu olmuştur. Yıllar boyunca insanlar doğanın iyileştirici etkisinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenerek hayatlarını devam ettirmişleridir. Doğanın iyileştirici etkisi ve mental iyi oluşu destekleyen yönü, son yıllarda psikoloji literatüründe de kendisini göstermeye başlamıştır. Ekolojik çevrenin insan psikoloji üzerindeki etkilerinin ortaya konması ve bu alanda terapötik bir mantığın geliştirilmesi, psikoloji alanında neredeyse temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Buradan hareketle konuyla ilgilenen araştırmacılar belirli hipotezler öne sürmüştür. Doğanın iyileştirici etkisine yönelik alan yazında etki bırakan üç temel hipotezden hareketle, “Yeşil Akım” olarak da tabir edilen çeşitli doğa terapi uygulamalarını ortaya çıkmıştır.

Ekolojik çevrenin sağlık üzerindeki etkisine yönelik ilk hipotez “biyofili” hipotezidir. Bu hipotez evrim teorisini temel almaktadır. Hipoteze göre insanın doğayla olan bağı doğuştan gelir. Hatta bu bağ doğum öncesindeki ilk atalarımıza kadar dayanır (Wilson, 1984). İkinci önemli hipotez olarak “dikkat restorasyon” teorisi ortaya atılmıştır. Bu teori, Rachel Kaplan ve Stephen Kaplan tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde dikkat üzerine yürütülen çalışmalarda doğanın iyileştirici etkisinin keşfedilmesi neticesinde ortaya atılmış bir teoridir (Jordan, 2015; Kaplan ve Kaplan, 1989). Teoriye göre doğada vakit geçirmenin dikkat becerileri üzerinde iyileştirici etkisi bulunmaktadır. Doğada geçirilen kaliteli zaman arttıkça bireylerin dikkat becerileri de artmaktadır. Alanda ortaya atılan üçüncü hipotez ise psikoevrimsel stres azaltma teorisidir. Roger Ulrich (1984)’in meşhur hastane deneyi ile bu teori şekillendirilmiştir. Teoriye göre doğanın eşsiz estetiğinin insan sağlığı üzerinde iyileştirici etkisi vardır. Hastane deneyinde Ulrich (1984), pencereleri doğa güzelliklerine bakan hastaların hastane kalış sürelerinin daha düşük olduğunu bulgulayarak bu kanıya varmıştır.

Ekolojik çevrenin insan üzerindeki bu iyileştirici etkileri araştırılırken diğer yönden de insanın çevreye verdiği zarar bilim dünyasında dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Çevre sorunlarına karşı insanların davranışlarının değiştirilebilmesi ve insanlarda doğanın iyileştirici etkisine dair bilinç geliştirilmesi amacıyla ekopsikoloji kavramı ortaya atılmıştır. Ekopsikoloji terimi ilk kez Roszak (1992) tarafından kullanılmıştır. Bireyin, doğayla ihtiyacı olan bağı kurabilmesi için ekopsikolojik çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Şehirleşme ve sanayileşme faaliyetleri ile doğayla olan bağı kopan birey, hem çevreyi olumsuz etkilemekte hem de çevreden olumsuz etkilenmektedir. Bu sorunun çözümlenebilmesi için ekopsikolojik duyarlılığı arttıracak çalışmalara ve etkinliklere ihtiyaç vardır (Roszak, 1992).

Gelişen teknoloji ve şehirleşmenin etkisi insanlığın toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak adına daha bireyselci mekanizmalar kullanmasına neden olmuştur. Bu durum beraberinde toplumsal anlamda bir sosyal çekilme meydana getirmiştir. Bu sosyal çekilmeye birlikte bireyler doğadan ve ekolojik dünyadan da uzaklaşmaya başlamıştır. Son yıllarda ortaya çıkan ekopsikoloji ya da çevre psikolojisi olarak tabir edilebilecek psikoloji akımı, bireylerin bu uzaklaşmasından yola çıkarak yeni teoriler geliştirmektedir. Bu anlayışa göre bireyler günlük yaşantıları boyunca yalnızca toplumsal kazançlardan değil aynı zamanda fiziksel çevrenin olumlu özelliklerinden de etkilenir. Ekopsikolojik anlayış, insanlığın çevre ile etkileşimi ve doğa ile bağ kurması yoluyla çeşitli davranışsal

değişiklikler elde edebileceğini, çok yönlü ilişkiler geliştirebileceğini ve koruyucu-iyileştirici ruh sağlığı öğelerine erişebileceğini vurgular. Ünlü (2001) ekopsikolojinin çevresel algı, çevresel öğrenme, çevresel bilişler ve tutumlar, gürültü ve hava kirliliği, kent yaşamının getirdiği olumsuzluklar, çevresel stres ve stresi yönetme yolları gibi konularda çalışmalar yaptığını belirtmektedir.

Ekopsikolojinin temelini çevresel psikoloji tarafından oluşturulduğu kabul edilir. Çevresel psikoloji anlayışı ise ikinci dünya savaşı sonrasında özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa kıtasındaki gelişmeler neticesinde ortaya çıkmıştır. Gifford (2007), ekopsikolojiyi fiziksel çevre ve doğa ile insan arasındaki ilişkinin incelendiği bir alan olarak tanımlamaktadır. Modern psikolojide depresyon, kaygı, öğrenme problemleri ve otizm gibi pek çok rahatsızlığın çözümünde ekopsikolojik uygulamaların kullanıldığı söylenebilir. Yoğun iş temposu ve günlük hayat koşuşturmacası içinde bireyler doğadan uzak kalmaktadır. Psikoloji dünyasında yükselen bir trend olan ekopsikolojik uygulamalar da tam olarak bu sorun üzerine eğilerek bireylerde ortaya çıkabilecek mutsuzluk, huzursuzluk ve duygu yönetimi becerilerine katkı sağlar (Ayaz, 2014; Weaver, 2015). Ekopsikoloji çarpık kentleşmenin, nüfus kargaşasının, aşırı sanayileşmenin ve kent yaşamındaki olumsuzlukların bireyin yaşamında oluşturmuş olduğu zihinsel yorgunluğu konu edinir. Amaç bireyin doğa ile etkileşimini arttırarak bu yorgunlukla baş etme becerisini bireye kazandırmaktır. İnsanların fizyolojik ve psikolojik olarak daha sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için doğa ile temasın gerekliliğine vurgu yapar.

Ekoterapi ya da ekopsikoloji kavramlarını incelediğimizde Amerikalı araştırmacı Theodore Roszak'ın 1992 yılında "The Voice of the Earth" adlı kitabında ilk olarak ekopsikolojiden bahsedildiği literatür tarafından kabul edilmektedir. Ekopsikoloji, insan ve doğa ilişkisini arttırarak ruhsal anlamda bir bağ yakalamayı hedefleyen, bu sayede bireyleri psikolojik olarak tedavi etmeye çalışan terapötik bir teknik ya da ideoloji olarak tanımlanabilir. Ekopsikoloji anlayışına göre insan ruhu hem çevreyle olan bağının kopmasından dolayı sürekli bu bağı kurmaya ihtiyaç duyar. Ekopsikoloji postmodern bir yaklaşım olarak psikoloji, çevre felsefesi, ekoloji gibi çeşitli bilim dallarından etkilenecek ortaya çıkmıştır (Roszak, 1992).

Jordan (2015)'a göre ekopsikolojinin en temel ilkeleri tabiat ile duygusal ve psikolojik ilişkinin kurulması ve insan-doğa etkileşimindeki karşılıklı etkilerinin ifade edilerek incelenmesidir. Ekopsikoloji anlayışındaki en çok eleştiri alan ve açıklanmakta zorlanılan alan ise insan zihninin insan-doğa ilişkisi içinde konumlandırabilmek ve zihin ile doğa arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıklamaktır.

Ekopsikolojinin ilgilendiği alanlar dünya üzerindeki ekolojik kriz ve bunun birey üzerindeki psikolojik etkileriyle alakalıdır. Kısacası doğa-insan ilişkisindeki sorunlara odaklanarak bunları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalara dayanır (Scull, 2008).

Ekopsikoloji alanındaki araştırmalar incelendiğinde daha çok uygulamaya dönük, pratik ve beceri temelli çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Scull'a (2008) göre ekopsikoloji deneyimsel ve doğa ile teması gerektiren faaliyetlerle ilgilenir. Ekopsikolojinin uygulama aracı olan doğa terapisi ya da ekoterapi, yukarıda bahsedilen ihtiyaçlar karşısında bir çözüm aracı olarak geliştirilmiştir. Doğada yapılacak deneyimsel faaliyetlerle, insan doğa ilişkisinin arttırılması hedeflenir. Bu sayede hem doğaya dair duyarlılık arttırılıp hem de doğanın iyileştirici etkisinden insanların faydalanması sağlanır. Doğa

terapisinin temelinde psikoterapi süreçlerinin kapalı odalardan doğa ortamına çekilmesi vardır. Açık havada yapılan etkinliklerle zihinsel ve fiziksel sağlığın geliştirilmesi ya da korunması amaçlanır. Doğa terapisi çalışmaları, bahçeler, parklar, ormanlar ya da çeşitli kırsal alanlarda gerçekleştirilebilir (Wheeling, 1993).

Doğada yapılan terapötik faaliyetlerin yapısı incelendiğinde ise iki farklı model karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki doğada çalışmayı içerir. Yani bir bitkinin bakımını yapmak, doğayı koruma projeleri yürütmek, doğadaki hayvanlara yönelik çalışmalar yapmak, ağaçlandırma faaliyetlerine katılmak gibi. Diğer model ise doğayı deneyimlemeye odaklanır. Doğada yapılan yürüyüşler, doğada yapılan spor faaliyetleri, doğada karşılaşılan estetik manzaralar ya da doğa ortamında planlanmış bir grup çalışmasına dâhil olmak gibi (Wheeling, 1993).

Yukarıda verilenlerden hareketle ekopsikolojinin psikoloji dünyasında gelişmekte olan bir alan olduğu yorumu yapılabilir. Bu çalışmanın amacı ekopsikolojiyi psikolojik danışmanlık alan yazını ışığında incelemek ve kavramsallaştırılmasına yardımcı olmaktır. Bu amaç doğrultusunda ilgili kavramlar aşağıda daha detaylı olarak anlatılmıştır.

Biyofili Hipotezi

Doğanın olumlu etkileri ile alakalı üretilen ilk önemli hipotez “Biyofili Hipotezi” olarak kabul edilebilir. İnsan ve doğa ilişkisini ifade etmek için bir başlangıç noktası olarak görülen bu hipotez, evrim teorisi temelinde şekillendirilmiştir. Biyofili Hipotezi Wilson (1984) tarafından geliştirilmiştir. Bu hipoteze göre doğayla olan bağımlı doğuştan gelir. Yani bir anlamda doğa ile olan bağımız çok eskilere dayanır. Hatta bu hipoteze göre bu bağ genetik programımızda yer almaktadır. İnsan öncesi doğanın bile insan davranışı ve iyi oluşu üzerinde etkili olduğu kabul edilir. İnsanın benlik oluşumu ve kişisel doyumu bir şekilde doğa ile olan ilişkisine bağlıdır.

Günümüzdeki materyalist ve kapitalist anlayışın hakimiyeti, insanın doğaya olan ihtiyacını yalnızca onun nimetlerinden faydalanmak ve onun sömürmek olarak görmesine neden olmuştur. Oysa postmodern paradigmanın gelişimi, esasında doğal dünyanın bilişsel, duygusal, ruhsal ve estetik gelişimimiz üzerinde büyük etkisi olduğu anlaşılmıştır. Wilson’ın (1984) çalışmalarından etkilenen başka bir araştırmacı olan Kellert (1993), biyofili hipotezini daha ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Çalışmalarında insan benliğinin tarihsel süreçteki gelişiminin doğa-insan ilişkisiyle bağlantılı olduğunu bulgulamıştır. Bu hipotez, insan evriminin tamamen biyolojik olmayan; psikoloji, kültür ve kimlikle bağlantılı bir süreç olduğu fikrini destekler (Jordan, 2015).

Dikkat Restorasyon Teorisi (ART)

Amerikâda dikkat süreçleri üzerine çalışmalar yapan bir çift olan Rachel ve Stephen Kaplan 1989 yılında bu teoriyi ortaya atmışlardır. Araştırmacılar dikkat üzerine çalışmalarını sürdürürken çevrenin dikkat üzerindeki olumlu etkisini keşfederek dikkat restorasyon teorisini bilim dünyasına kazandırmışlardır (Jordan, 2015). Kaplan ve Kaplan (1989), parklarda, ormanlarda ve vahşi doğada çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar neticesinde doğada vakit geçirmenin dikkat ve konsantrasyon becerilerini arttırdığını bulmuşlardır. İnsanların rutin günlük faaliyetleri içerisinde

ve kentsel yaşantılarında dikkat problemleri yaşadıkları görülmektedir. Böyle bir çevrede pek çok şeyin dikkatimizi yoğunlaştırmayı etkilediği söylenebilir. Kentsel hayatımızda karşılaştığımız bu dikkat dağıtıcı unsurları engelleyebilmek için üst düzey bilişsel işlevler gerçekleştirilmemiz gerekir. Bu da insanlarda yorgunluğa ve tükenmişliğe neden olabilir. Doğada vakit geçirmenin ise dikkati yoğunlaştırma ve konsantrasyonu arttırdığı görülmektedir. Bulgulara göre doğanın bu üst düzey bilişsel işlevler yerine daha farklı bilişsel işlevleri tetikleyerek dikkatin dolaylı olarak kullanımını desteklediği görülmektedir (Kaplan ve Kaplan, 1989).

Dikkat restorasyon teorisine göre kentsel yaşantımızdaki rutinlerden uzaklaşarak, doğa ile estetik ve duysal bir temas kurmak, yönlendirilmiş dikkatin gelişmesinde etkilidir. Teori bu noktada estetik kavramı üzerinde önemle durmuştur. Çünkü özellikle havanın kötü olduğu bir günde doğada olmak ya da doğa ortamındayken kaybolmak veya doğa ortamında kendimizi tehlikede hissettiğimiz bir yerde bulunmak gibi durumlarla karşılaştığımızda, bu iyileştirici yönün kaybolduğu görülmektedir. Yani estetik kavramından uzak olan bir doğa ortamında bulunmanın yukarıda bahsedilen iyileştirici etkileri barındırmadığı söylenebilir. Tüm bunlar estetik kavramının önemini açıklar. Ayrıca teoriye göre dikkati düzenlemenin gerçekleşebilmesi için belirli şartlar olmalıdır. Bunlar; günlük işlerden uzaklaşmak, karmaşık ve estetik ekosistemlere erişmek, keşfedilmemiş patikalar ve yollar tercih etmek gibi sıralanabilir (Jordan,2015).

Psikoevrimsel Stres Azaltma Teorisi

Psikoevrimsel stres azaltma teorisi Roger Ulrich (1984)'in meşhur hastane deneyi sayesinde temel kabulleri oluşturularak şekillenmiştir. İlgili deneyde Ulrich hastane penceresinden baktıklarında boş bir duvar gören hastaların iyileşme süreleri ile hastane yataklarından ağaçları ya da doğayı görebilen hastaların iyileşme süreleri karşılaştırılmıştır. Sonuç tahmin edilebileceği gibi ağaçları görebilen hastaların daha hızlı iyileşme gösterdikleri ve hastanede kalış sürelerinin düştüğü yönünde bulunmuştur. Buradaki bulgulardan hareketle yapılan çeşitli çalışmalarda, doğanın karmaşık ve derinlik sahibi estetik özelliklerin stresi azaltmada bir çeşit uyarıcı rol oynadığı bulunmuştur. Doğa ortamında tehdidin bulunmadığı, kişinin kendisini rahat hissedebileceği bir an yaratabilmek stresi azaltmada çok önemlidir. Aşırı stres tepkisi gösteren bireylerle çalışırken böyle bir ortamda bulunmak ya da bu ortamın zihinsel imgelemesini yapmanın, hızlı bir şekilde pozitif duysal tepkiler oluşturduğu görülmüştür. Aynı zamanda parasempatik fizyolojik tepkilerin ortaya çıktığı bu çalışmalar sayesinde, gevşeme, sakinlik ve rahatlatma hislerinin uyandığı görülmüştür (Jordan, 2015).

Kaplan ve Kaplan (1989)'ın ve Ulrich (1984)'in yakın zamanlarda gerçekleştirdikleri araştırmalar özellikle Avrupa'da yakından takip edilerek çeşitli projelerle desteklenmeye çalışılmıştır. Amerika ve Avrupa'da özellikle hastanelere ve diğer kamusal alanlara bahçelerin yerleştirilmesiyle önleyici sağlık tedbirleri alınmaya başlanmıştır. Özellikle İskandinav ülkelerinin, iş ve şehir stresi, tükenmişlik gibi zihinsel sağlık sorunlarıyla baş edebilmek amacıyla çeşitli rehabilitasyon bahçeleri tasarladıkları görülmüştür. Üniversitelerde ise çok çeşitli uygulama alanları ve araştırma projeleri ile doğanın iyileştiriciliğine yönelik faaliyetler hız kazanmıştır (Stigsdotter ve Grahn 2003).

Yeşil Bakım Hareketi

Yukarıda izah edilen teoriler postmodern paradigmanın da etkisi ile uygulama alanına yeşil bakım hareketi ile giriş yapmıştır. Yeşil bakım hareketi hem fiziksel hem psikolojik refahın sağlanmasında, fiziksel ve ruhsal hastalıklardan kurtulmak için doğanın iyileştirici etkisinin kullanımına önem verir. Doğal dünyayı iyileştirme ve rehabilitasyon çalışmalarına dahil etmeyi amaçlar. Kuramsal olarak henüz olgunlaşmamış olsa da yeşil bakım hareketi içerisinde pek çok terapi uygulamasını barındırır. Bu uygulamalar ile ilgili kuramsallaştırma çalışmaları da devam etmektedir.

Hem doğu kültürlerinde hem de batı kültürlerinde postmodern paradigmanın etkisiyle değişen bilim anlayışı 21. Yüzyılda doğanın terapötik gücüne yönelik pek çok çalışmaya zemin hazırlamıştır. Dünya'nın hemen her yerinde üniversitelerde ve çeşitli çalışma gruplarında bu iyileştirici etki üzerine projeler geliştirilmekte, boylamsal çalışmalar ile etkililik test edilmeye çalışılmaktadır (Jordan, 2015). Yeşil bakım hareketi temelinde geliştirilen müdahale yöntemlerine hayvan destekli terapiler, hortikültürel terapiler (bahçıvanlık terapisi), terapötik temelli bahçecilik gibi örnekler verilebilir. Bu müdahale yöntemlerinin bazıları ruh sağlığı sorunlarına ilişkin iyileştiriciliği amaçlarken bazıları ergoterapi ve fizyoterapi gibi iyileştirici hizmetleri de yaklaşımlarına dahil etmiştir. Burada esas noktanın doğanın iyileştirici gücünün aktif olarak kullanılması olduğu görülmektedir. Bu tarz müdahale yöntemlerinin tamamının ekoterapi başlığı altında bir araya getirmek mümkündür (Sempik ve diğerleri, 2010).

Doğanın iyileştiriciliği ile alakalı doğuda yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle Japonya'da yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Japonya'da orman banyosu anlamında kullanılan Shinrin-Yoku faaliyetlerinin fizyolojik sağlık üzerindeki olumlu etkilerine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Bireylerin doğada ve laboratuvar ortamında yaptıkları yürüyüşleri karşılaştıran çalışmalardan ormanda yapılan yürüyüşlerin, yani Japonların deyimiyle Shinrin-Yoku'nun, laboratuvardaki yürüyüşlere kıyasla daha düşük seviyede stres hormonu salgıladıklarına dair veriler elde edilmiştir (Tsunetsugu ve diğerleri 2007).

Doğa Temelli Terapiler

Doğa ortamında gerçekleştirilen terapi faaliyetleri arasında en popüler olanı ve literatürde çalışmalarına en çok rastlanılan doğa terapisi türü macera terapisi (Jordan, 2015). Bunun yanı sıra çeşitli araştırmacılar gerek projeler ile gerekse hazırladıkları tezler ile farklı doğa terapisi yöntemlerini literatüre kazandırmaya çalışmaktadırlar. Örnek verecek olursak macera terapi alanında Sackett (2010), Şirin Ayva ve Canel (2019) ve Şirin Ayva ve Canel (2020); hortikültürel terapi(bahçecilik terapisi) alanında Summers ve Vivian (2018), Chatalos (2013); ekoterapi alanında Rozsak (1992); doğa terapisi alanında Berger (2006), Demir Çelebi ve Şirin Ayva (2017) ve Kütük (2023) gibi araştırmacıların çalışmalarını ele alabiliriz.

Doğada Gelişim Projesi – Yeşil Alan Psikoterapisi

Linden ve Grut (2002) travma mağduru bireyler ile yürüttükleri bir proje kapsamında bu modeli oluşturmuşlardır. Bu proje kapsamında bireylere doğal ya da terapi için özel düzenlenmiş bir bahçede

psikoterapi hizmetinin verilmesi esas alınır. Psikoterapi süreci içerisinde bir iletişim aracı olarak kullanılan doğa ortamı terapötik ilişki içerisinde bir şifa kaynağı olarak dile getirilmiştir. Uygulama sürecinde bir yandan doğa ortamında bahçe işleriyle uğraşan danışanlardan bir yandan da geçmiş yaşantılarına ve travmalarına yönelik düşünceleri ve paylaşımında bulunmaları istenir. Doğanın oluşturmuş olduğu bu estetik ve güvenli ortamda terapist eşliğinde travmalarını yeniden yaşantılayan danışanlara geri yansıtılmaları ile destek verilir. Doğa ortamındaki çeşitli kaynaklar terapi sürecinde metafor olarak kullanılır. Örneğin danışanın zihnindeki mantık dışı düşünceler bahçede büyüyen yabancı otlara benzetilerek yolması istenir. Bu projede terapist tek bir rolde değildir. Danışanlar ile beraber o da bahçedeki işlerle ilgilenirken bir yandan da danışanların duygu ve düşüncelerini keşfederek terapötik bir dille onları destekler (Akt. Jordan, 2015).

Doğa Terapisi

Doğa terapisi Ronen Berger tarafından 2006 yılında bir doktora tezi olarak çalışmaya başlanan ve 2009 yılında yayınlanan bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Berger (2009) hazırlamış olduğu bu modeli geliştirirken çeşitli terapötik yöntemleri bir arada kullanmıştır. Araştırmacı sanat terapisi, psikodrama, geştalt teknikleri ve şamanizmin bazı öğretileriyle harmanladığı uygulamalar ile terapi sürecini çeşitlendirdiğini belirtir. Berger'in modelinde doğa, terapötik sürecin canlı ve dinamik bir ortağıdır. Doğa ortamı bir yardımcı terapist olarak kabul edilir (Berger, 2006). Doğa terapisinde bir seans gerçekleştirilirken psikodrama çalışmaları ve sanat terapilerinin çeşitli yöntemleri kullanılır. Bu esnada çevrede bulunan materyallerin metafor ve semboller olarak kullanımı terapötik sürecin merkezine alınır. Örnek verecek olursak bir yağmur fırtınasını yaşamın zorlukları ya da varoluşsal ikilemlere benzetip bir analogi kurulabilir (Berger, 2009). Berger terapi sürecinde doğa kutsal bir alan olarak konumlandırmıştır. Yaklaşımının merkezinde olan şamanizm öğretileri ve onun çeşitli ritüelleri nedeniyle böyle bir konumlandırma yapılmış olabileceği düşünülmektedir.

Macera ve Vahşi Doğa Terapisi

Macera terapisi adından da anlaşılacağı üzere macera içeren etkinlikler ile psikolojik bir zeminde düzenlenerek terapötik bir forma dönüştürüldüğü doğa terapisi çeşididir. Psikolojik danışmanlar ve ilgili faaliyetin uzmanı olan kişi eşliğinde yürütülür (Rutko ve Gillespie, 2013). Frishman (2006) ise macera terapisini grupla ya da bireysel olarak gerçekleştirilen zorlu etkinlikler sonucunda edinilen deneyimlerin psikolojik olarak analiz edildiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Macera ve vahşi doğa terapisinde yer alan çeşitli uygulamalar terapötik bir süreç olarak değerlendirildiğinde özellikle ergen gruplar üzerinde büyük faydalar sağladığı görülmüştür. Bu yöntemde dağcılık faaliyetleri, kano, dağ veya doğa yürüyüşleri, rafting ya da kamp yapma gibi çeşitli deneyimlerde bulunur. Bu uygulamalar yapıldıktan sonra psikolojik tahlilleri yapılır. Konuyla ilgili ülkemizde de 2018 yılında hazırlanan bir doktora çalışması mevcuttur (Şirin-Ayva, 2018).

Orman Banyosu (Shinrin-yoku)

Ormanlar yeryüzünde pek çok canlıya yiyecek ve barınma imkânı sunan, içinde yaşayan canlıları tehlikelere karşı koruyan, iyileştiren ve sahip olduğu estetik ile çevreye doğal bir güzellik

sunan yaşam sistemleridir. Yeryüzünde yaşayan pek çok canlı gibi insanlar da ormanların sunmuş olduğu bu imkânlardan faydalanırlar. Alan yazın incelendiğinde ormanların beş duyu organını aktif ederek çeşitli sağlık sorunlarını çözümünde iyileştirici bir rol üstlendiğine dair çalışmalara rastlamak mümkündür (Kaplan ve Kaplan, 1989; Ulrich, 1983). Cheng ve diğerleri (2021) ormanda vakit geçirmenin, ağaç kabuğu, yaprak ya da kozalak gibi doğal maddelere dokunmanın bireyleri rahatlattığı ve stres seviyelerini düşürdüğünü raporlamıştır. Son yıllarda ormanların sağlık üzerinde koruyucu ve tedavi edici etkilerine yönelik çalışmalarda bir artış olmuştur. Özellikle ormanın bireyler üzerindeki olumlu etkileri dilimize orman banyosu olarak çevrilen shinrin-yoku kavramı ile açıklanmaya başlanmıştır. Ağırıklı olarak Japonya da gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, ormanda vakit geçirmenin psikolojik ve fizyolojik olarak çok sayıda olumlu etkisini ortaya koymuştur (Chun ve diğerleri, 2017; Song ve diğerleri, 2017). Orman banyosu beş duyu organının dikkatli bir şekilde kullanıldığı geleneksel bir Japon uygulamasıdır. 1980'li yıllardan bu yana Japonya'da yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Pasieaka (2022) orman banyosunun Japonlara has bir stres azaltma tekniği olduğunu belirtmektedir. Genellikle ormanda vakit geçirerek ya da yürüyüş yaparak birey olarak ormanla bütünleşmenin ve doğayla uyumlu hale gelmenin amaçlandığı bir tekniktir (Miyazaki, 2018). Orman banyosunun insan sağlığına yönelik olumlu etkileri arasında bağımsızlık sistemini desteklemesi, kalp ve damar rahatsızlıklarına iyi gelmesi, solunum sistemini desteklemesi, dikkat sorunlarına iyi gelmesi ve zihinsel gevşemeyi sağlaması gibi etkiler sayılabilir (Williams, 2016). Orman banyosunun psikolojik çıktıları incelendiğinde ise özellikle depresyon, kaygı veya stres gibi duygu durum bozukluklarına iyi geldiği söylenebilir (Kotera ve diğerleri, 2022; Pritchard ve diğerleri, 2019). Ayrıca, bireylerin dikkat seviyelerini ve bilinçli farkındalıklarını yükselterek daha olumlu duygulara yönelmelerine yardımcı olduğuna dair çalışmalara da rastlamak mümkündür (Kotera ve diğerleri, 2022; Yu ve Hsieh, 2020).

Hortikültürel (Bahçecilik) Terapisi

Doğanın psikolojik yeniden düzenleme ve stresin azaltılması için önemli bir kaynak olduğunu düşünen bu yaklaşım Kaplan ve Kaplan (1989) ve Ulrich (1984) gibi çevre psikolojisi araştırmacılarının bulgularından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu modelde gerçekleştirilen bahçivanlık faaliyetleri en genel anlamıyla bitkilerle ve doğayla fiziksel olarak da teması arttırarak duygusal ve psikolojik sağlığın gelişimini amaçlar. Aynı zamanda kentsel yaşamın da stresini azalttığı düşünülür (Ulrich ve Parsons 1990). Bahçecilik faaliyetleri sayesinde bitkilerle temas halinde olunması bu terapi modelinde olmaz olmaz denilebilecek hedefler arasındadır. Bununla beraber danışanın ihtiyacına yönelik belirlenen klinik hedefler de mevcuttur. Bu hedefler fiziksel aktiviteyi artırma yoluyla motor becerilerin geliştirilmesini, kavrama, yargılama ya da hafıza becerileri ile bilişsel becerilerin geliştirilmesini ya da travmayla mücadele gibi psikolojik iyileştirmeyi kapsayabilir. Daha ziyade grup halinde uygulanan model aynı zamanda sosyal etkileşimi de geliştirir (Jordan, 2015).

Hortikültürel terapilerin klinik etkilerini açıklayan bilimsel çalışmalar sınırlıdır. Fakat son yıllarda özellikle önem verilen bir kavram haline gelen ekoterapi faaliyetleri literatürü hızla geliştirmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında doğanın etkin olarak yer aldığı terapi süreçlerinde kaygı bozukluklarının, stres kaynaklı rahatsızlıkların ve çeşitli duygu durum bozukluklarının

azaldığı, dikkat becerilerinin ve konsantrasyonun arttığı, kalp ve beyin ile alakalı rahatsızlıkların hafiflediği gibi sonuçlar görülmektedir (Kaplan ve Kaplan, 1989; Lee ve Kim, 2008; Ulrich, 1984; Wichrowski ve diğerleri, 2005). Gonzalez ve arkadaşlarının 2010 yılında Norveç'te gerçekleştirdikleri çalışmada depresyon şikâyeti olan katılımcıların ön test-son test puanlarındaki depresyon düzeyleri arasında yarı yarıya bir düşüş olduğu görülmüştür.

Şifa ve Rehabilitasyon Bahçeleri

Genellikle doğa temelli terapilerin etkililiğinin test edilmesi amacıyla çeşitli projeler ve lisansüstü çalışmalar dahilinde açılan şifa ve rehabilitasyon bahçeleri bireylerin strese bağlı rahatsızlıklarını tedavi etmeyi amaçlar. Bu şifa bahçelerinde psikiyatristler, ergoterapistler (iş ve uğraş terapistleri), bahçıvanlar ve psikoterapistler birlikte çalışır (Jordan, 2015). Bu bahçeler danışanların iyileşme süreçleri sırasındaki ihtiyaçları ve psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesi amacıyla çeşitli özelliklerde ve yapılarla çeşitli alanlara ayrılabilir. Şifa ve rehabilitasyon bahçelerinde terapi hizmeti alan danışanlardan aktif veya pasif olarak bir şekilde doğa ile de temas halinde olmaları istenir. Doğada gerçekleştirilen deneyimler önemsenir (Grahm ve ark. 2010). Danimarka'da çalışmalarını sürdüren Corazon ve arkadaşları 2010 yılında doğa temelli terapi ve rehabilitasyon çalışmalarını geliştirebilmek amacıyla "Nacadia" isimli bir şifa bahçesi oluşturmuşlardır. Bu bahçede hem bireysel hem de grup terapileri ile danışanlara destek verilmektedir. Çeşitli disiplinlerde terapi ve rehabilite hizmeti verilen bu alanda bahçıvanlık işleri ile terapiyi birleştirilebilir. Verilen psikolojik hizmetinin temeline baktığımızda Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli danışmanlık hizmeti verildiği görülmektedir.

Genellikle İskandinav ülkelerinde rastlanılan bu rehabilitasyon bahçeleri ile ilgili çalışmalardan bir diğeri İsveç'te yapılmıştır. Doğada ve kentsel alanda yaşayan insanların stres seviyeleri ile yaşam kalitelerinin incelendiği bu çalışmada tahmin edileceği üzere doğada yaşayanların stres seviyelerinin daha düşük olduğu yaşam kalitelerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür (Stigsdotter, 2005'den aktaran Barut ve Kara, 2020).

Sonuç ve Psikolojik Danışmanlık Ekopsikoloji İlişkisi

Ekopsikolojik yaklaşımların temelinde insan ve doğa arasında gelişebilecek çarpık ilişkiyi düzenlemek yer alır. Birey ve doğa arasındaki bu çarpık ilişki insanları doğayı tahrip etmelerine neden olabilmektedir. Küresel anlamda tüm dünyada görülen bu tahribatın önüne geçebilmek adına bireylerde doğa bilinci geliştirmek ekopsikolojinin üstlenmiş olduğu önemli rollerden birisidir. Ekopsikoloji aracılığı ile insan ve doğa arasındaki bağ kuvvetlendiğinde bireylerin daha koruyucu bir rol üstlenmeleri sağlanabilir, ekolojik krizlerin önüne geçilmiş olur (Kahn ve diğerleri, 2012). Doğadaki bozulmanın ve insanın ait olduğu doğadan kopuşunun ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri günümüzde kolektif travmaların dahi kaynağı olarak görülmektedir. Bu bağlamda doğa temelli uygulamalar, psikolojik danışmanlığın danışanın yararına kaynaklar kullanmaya yatkın yapısına oldukça uygun gözükmektedirler. Doğa temelli uygulamaların psikolojik danışmanlık alanına entegre edilmesiyle bireylerin kaybetmeye başladığı doğa ile olan temas arttırılabilir. Bireyler doğayı göz ederek geliştirdikleri çözüm önerileri sayesinde fizyolojik ve psikolojik olarak daha sağlıklı bir yaşam elde edebilir.

Sonuç olarak ekopsikoloji, doğa temelli pek çok terapi okulunu içeren geniş çerçeveli bir kavramdır. Doğa temelli tüm uygulamaların, doğanın iyileştirici gücünü psikolojik danışmanlığın pratikleri ile birleştiren ruh sağlığı uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi gerekir. Temelde danışanın doğaya verdiği değere dayalı olarak doğa temelli bir çalışmayı seçmesi ve doğal çevre olan etkileşimini güçlendirmek istemesi, psikolojik danışmanlığın kişinin kendini gerçekleştirme kavramı ile uyumludur ve yukarıda görüldüğü gibi doğa kişinin potansiyelini keşfetmesinde etkili bir araçtır. Ekopsikolojik yaklaşımlar, doğanın, kişinin kendisi ile ilgili yeni keşifler gerçekleştirebileceği ve yaratıcı çözümlere teşvik edeceği temel prensibi ile hareket ederler. Ancak ekopsikolojiyi tek başına bir iyileşme metodu olarak görmek doğru olmaz. Ekopsikoloji ve doğa temelli tüm terapiler, psikolojik danışmanların uyguladıkları metotların tamamlayıcısı ya da o metotların uygun çevre ile birleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Ekopsikoloji ve doğa temelli terapiler açık hava etkinlikleri aracılığıyla danışanı harekete geçmeye teşvik eden bir yapıya sahiptir. Bu yönü ile psikolojik danışmanlık alanı için yeni bir soluk getireceği düşünülmektedir. Terapötik ilişki içerisinde danışanın aktif olması ve sürece fiziksel aktiviteler aracılığıyla katılması iyileştirici etkinin daha hızlı ortaya çıkmasına aracılık edebilir. Ekopsikoloji ve psikolojik danışmanlık alanındaki çalışmalar incelendiğinde konuyla alakalı çalışan uzmanların doğanın iyileştirici etkisinin terapi ortamında deneyimlenebileceği müdahale programları geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilmiş olan programların temelinde John Dewey'in deneyime bağlı öğrenme yaklaşımının yer aldığı görülmektedir. Dewey'in öğrenme yaklaşımı yeterli öğrenmenin sağlanabilmesi için mümkün olduğunca fazla duyunun kullanılması gerektiğini vurgular (Şirin-Ayva, 2018). Birey deneyimsel öğrenme ile yaparak ve yaşayarak öğrendiğinde daha kalıcı öğrenmeler elde edebilir. Terapi süreci bir öğrenme deneyimi olarak ele alındığında doğa ortamında gerçekleştirilen ekopsikoloji temelli müdahale programlarının etkililiği daha görünür olmaktadır. Bazen yalnızca doğada vakit geçirmek bile bireye yeni deneyimler kazandırarak terapi ortamının etkilerinin görülebileceği bir ortam yaratabilir. Nitekim burada önemli olan kişinin doğada olması değil doğada elde ettiği deneyimleri yorumlayabilmesidir (Amesberger, 1998).

Grupla psikolojik danışmanlık sürecinde danışanlar elde ettikleri çeşitli deneyimleri yorumlayarak kalıcı değişiklikler elde etmeye çalışırlar. Toplumsal hayat içerisinde karşılaşılabilecek sorunlar daha küçük bir grup içerisinde deneyimlenerek yorumlanır. Bu sayede yeni ve kalıcı öğrenmeler elde edilebilir. Bu nedenle deneyime bağlı öğrenme modelinde toplumsal ortamların hızlandırıcı bir etkisinin olduğu düşünülmektedir (Arslan, 2007). Doğa temelli terapilerin temelinde de danışmanlık sürecinin bu yönü kullanılmaktadır. Ekopsikolojide kullanılan danışan merkezli terapi süreci, bilimsel yöntemler kullanılarak problem çözüme becerilerinin geliştirilmesine olanak tanır. Ayrıca grupla psikolojik danışmanlık sürecinde olduğu gibi kişilerarası ilişki kurma becerilerini geliştirir (Ağaoğlu, 2013). Berman ve Davis-Berman (2000), doğa ortamında gerçekleştirilen ekopsikolojik faaliyetlerin çevresel uyum, duygu kontrolü, liderlik ve mental iyi oluş açısından bireyleri desteklediğini vurgulamaktadır.

Ekopsikoloji kavramı eğitim süreçleri ve okul psikolojik danışmanlık faaliyetleri çerçevesinde değerlendirildiğinde öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini zenginleştirme konusunda faydalı olduğu söylenebilir. Doğa ortamında planlı şekilde hazırlanan programlar öğrencilerin bu

kazanımları elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler özellikle denizler, nehirler, orman ve benzeri doğa ortamlarında deneyime dayalı öğrenmeler elde edebilir (Gass ve diğerleri, 2012). Williams (2000) özellikle ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmalarda ekopsikolojik faaliyetlerin olumlu etkisine vurgu yapmıştır. Jelalian ve diğerleri (2006) de benzer bulgularla eğitim sürecinde ekopsikolojinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle okul rehberlik faaliyetleri içerisinde kaygı ile baş etme, bilinçli farkındalık çalışmaları, çevre bilinci kazanımı, yaratıcı düşünceyi geliştirme ve benzeri konularda ekopsikolojinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde bu bağlamda öğrencileri destekleyecek özelleşmiş eğitim programlarına duyulan ihtiyaç günümüzde yavaş yavaş ortaya çıkmaktadır. Doğa temelli uygulamalar bu konuda gerçekleştirilecek her türlü araştırma ve çalışmayla desteklenmeli ve profesyonel eğitim içerikleri oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Ayaz, H. (2014). Çevreci eleştiri üzerine genel bir değerlendirme, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 278-292.
- Barut, B. ve Kara, Y. (2020). Ekolojik sosyal hizmet perspektifinden hortikültürel terapi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 218-240.
- Berger, R. (2006). Beyond words: nature-therapy in action. *Journal of Critical Psychology, Counseling and Psychotherapy*, 6(4), 195-199.
- Berger, R. (2009). *Nature therapy: developing a framework for practice*. Unpublished PhD, School of Health and Social Sciences. University of Abertay, Dundee.
- Chatalos, P. A. (2013). Sustainability: ecopsychological insights and person-centered contributions. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 12(4), 355-367.
- Cheng, X., Liu, J., Liu, H., & Lu, S. (2021). A systematic review of evidence of additional health benefits from forest exposure. *Landscape and Urban Planning*, 212, 104123.
- Chun, M. H., Chang, M. C., & Lee, S. J. (2017). The effects of forest therapy on depression and anxiety in patients with chronic stroke. *International Journal of Neuroscience*, 127(3), 199-203. <https://doi.org/10.3109/00207.454.2016.1170015>
- Corazon, S. S., Stigsdotter, U. K., Nielsen, A. G., & Nilsson, K. (2010). Developing the nature based therapy concept for people with stress related illness at the Danish healing forest garden Nacadia. *Journal of Therapeutic Horticulture* 20, 35-50.
- Demir Çelebi, Ç., & Şirin Ayva, B. (2017). Nature's Contributions to Stress Recovery and Perceived Attention Restoration. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 3(7), 53-70.
- Frishman, J. S. (2006). *The Adventure-Journey perspective: Postmodern Adventure Therapy expressed through the Hero's journey metaphor*. Unpublished Doctoral Dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology, USA.
- Gifford, R. (2007), *Environmental psychology principles and practice*, (4. Baskı). Optimal Books.
- Gonzalez, M. T., Hartig, T., Patil, G. G., Martinsen, E. W., & Kirkevold, M. (2010). Therapeutic horticulture in clinical depression: a prospective study of active components. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (9), 2002-2013.
- Grahn, P., Tengart Ivarsson, C., Stigsdotter, U., & Bengtsson, I. L. (2010). Innovative approaches to researching landscape and health: open space: people space 2. İçinde C. Ward Thompson, P. Aspinall and S. Bell (Ed.) *Using affordances as a health promoting tool in a therapeutic garden*. (s. 116-154). New York: Routledge, pp. 116-154.

- Jordan, M. (2015). *Nature and therapy: Understanding counselling and psychotherapy in outdoor spaces*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: a psychological perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellert, S. (1993). The biophilia hypothesis. İçinde Stephen R. Kellert ve Edward O. Wilson (Ed.). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, DC: Island Press.
- Kotera, Y., Richardson, M., & Sheffield, D. (2022). Effects of shinrin-yoku (forest bathing) and nature therapy on mental health: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 337–361.
- Kütük, H. (2023). *Yaratıcılık temelli doğa terapisi uygulamalarının ekopsikolojik duyarlılık ve bilişsel esnekliğe etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, Y., & Kim, S. (2008). Effects of indoor gardening on sleep, agitation, and cognition in dementia patients – a pilot study. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 23, 485–489.
- Miyazaki, Y. (2018). *Shinrin-yoku: The Japanese way of forest bathing for health and relaxation*. US: Aster.
- Pasieka, J. L. (2022). Shinrin-yoku, yoga and other strategies in the fight against COVID-19. *Surgery*, 171, 94-95.
- Pritchard, A., Richardson, M., Sheffield, D., & McEwan, K. (2019). The relationship between nature connectedness and Eudaimonic well-being: a meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1–23.
- Rozsak, T. (1992). *The Voice of Earth: An Exploration of Ecopsychology*. Simon & Schuster.
- Rutko, E. A., & Gillespie, J. (2013). Where's the Wilderness in Wilderness Therapy?. *Journal of Experiential Education*, 36(3), 218-232.
- Sackett, C. R. (2010). Ecotherapy: A counter to society's unhealthy trend. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(2), 134–141.
- Scull, J. (2008). Ecopsychology: Where does it fit in psychology in 2009? *The Trumpeter*, 24(3), 68–85.
- Sempik, J., Hine, R., & Wilcox, D. (Ed.) (2010). *Agriculture. Loughborough: centre for child and family research*. Loughborough University.
- Song, C., Ikei, H., Kobayashi, M., Miura, T., Li, Q., Kagawa, T., Kumeda, S., Imai, M., & Miyazaki, Y. (2017). Effects of viewing forest landscape on middle-aged hypertensive men. *Urban Forestry & Urban Greening*, 21, 247–252.
- Stigsdotter, U. A. (2005). Urban green spaces: Promoting health through city planning. In: Inspiring Global Environmental Standards and Ethical Practices, The National Association of Environmental Professionals, NAEP, 30th Annual Conference, Alexandria, Virginia, USA..
- Stigsdotter, U., & Grahn, P. (2003). Experiencing a garden: a healing garden for people suffering from burnout diseases. *Journal of Therapeutic Horticulture* 15, 39–49
- Summers, J. K., & Vivian, D. N. (2018). Ecotherapy – A forgotten ecosystem service: A review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–13.
- Şirin Ayva, A. B., & Canel, A. N. (2019). Psikolojik danışma sürecinde yeni bir model: macera terapisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 47-65, <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.119>
- Şirin-Ayva, A. B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin-Ayva, A. B., & Canel, A. N. (2020). Effects of Adventure Based Group Counselling on Cognitive Flexibility and Intolerance of Uncertainty Levels of Counselling Psychologists Candidates. *International Journal of Humanities and Social Science*, 10(4), 93-108.

- Tsunetsugu, Y., Park, B. J., Ishii, H., Hirano, H., Kagawa, T., & Miyazaki, Y. (2007) Physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the atmosphere of the forest) in an oldgrowth broadleaf forest in Yamagata Prefecture, Japan. *Journal of Physiological Anthropology* 26(2), 135–142.
- Ulrich, R. (1984) View through a window may influence recovery from surgery. *Science* 224, 420–421.
- Ulrich, R., & Parsons, R. (1990). The role of horticulture in human well-being and social development: a national symposium. portland. İçinde D. Relf (Ed.) *Influences of passive experiences with plants on individual well-being and health*. OR: Timber Press.
- Ulrich, R.S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. İçinde I. Altman, & J.F. Wohlwill, (Ed.), *Behavior and the Natural Environment* (s. 85-125) Human Behavior and Environment, 6. Springer.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Weaver, S. (2015). Nature-based therapeutic service: The power of love in helping and healing. *Journal of Sustainability Education*, 9, 1-14.
- Wheeling, S. D. (1993). Making sense. *The West Virginia Medical Journal*, 89(3), 113.
- Wichrowski, M., Whiteson, J., Haas, F., Mola, A., & Rey, M. J. (2005). Effects of horticultural therapy on mood and heart rate in patients participating in an inpatient cardiopulmonary rehabilitation program. *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation and Prevention*, 25 (5), 270-274.
- Williams, F. (2016). *This is your brain on nature*. <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/call-to-wild> Erişim Tarihi: 30.10.2023
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: the human bond with other species*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yu, C.P., & Hsieh, H. (2020). Beyond restorative benefits: evaluating the effect of forest therapy on creativity. *Urban Forestry & Urban Greening*, 51, 126670.

Yetişkinlerde Sosyal İlişki Gereksinimi ve Sosyal Medya Kullanımı İlişkisi

Relationship between the Need for Relatedness and Social Media Use in Adults

M. Hülya Ünal-KARAGÜVEN* 

Öz

Sosyal medya kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu durumun nedeni sosyal ilişki gereksinimi olabilir. Türkçe alan yazında sosyal ilişki gereksinimi konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yetişkinlerde sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi konu alan bu çalışma daha önce çalışılmamış özgün bir çalışmadır. Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerde sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiyi Özerklik Teorisi kapsamında incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem, ulaşılabilirlik yöntemi ile oluşturulmuştur. İstanbul Avrupa yakasında 15 okulun velilerinden 314 kadın, 286 erkek olmak üzere toplam 600 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplamak amacıyla bir adet anket formu, Sosyal İlişki Gereksinimi Ölçeği ve Sosyal Medya Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama çevrim içi olarak yapılmış, veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Analizlerde frekans dağılımı, t testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon istatistik analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışan, yeni evli ve eğitim seviyesi düşük olan bireylerin daha fazla sosyal ilişki gereksinimi gösterdikleri belirlenmiştir. Erkekler, eğitim düzeyi yüksek olan ve uzun süre evli olan bireyler ise sosyal medyayı daha fazla kullanmaktadır. Sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal ilişki gereksinimi sosyal medya kullanımını yordamaktadır. Bulguları destekleyecek benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ilişki gereksinimi, sosyal medya kullanımı, yetişkinler.

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, E-posta: mhulya@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-6375-8930.

Atıf için: Ünal-Karagüven, M.H. (2024). Yetişkinlerde sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 38-57. DOI: 10.15285/maruaeabd.1417981

Abstract

The use of social media has been increasingly widespread. One of the reasons why individuals use social media may be to meet their need for relatedness. Studies on the need for relatedness are limited in Turkish literature. This is an original study that examines the relationship between the need for relatedness and social media use in adults. The aim of this study is to investigate the relationship between the need for relatedness and the social media use based on The Self-Determination Theory. The sample consisted of 600 people, 314 women and 286 men. A questionnaire, Turkish form of The Need for Relatedness Scale (NRS-10) and Social Media Use Scale (SMUS-8) were applied to the sample group as online. T-test, One Way ANOVA, Pearson correlation analyzes and linear regression analyzes statistical techniques were used. Individuals who are employed, newly married and have low education levels need more social relatedness. Men, individuals with higher education levels and those who have been married for a long time use social media more. There was a positive and significant correlation between the need for relatedness and the social media use. Additionally, the need for relatedness positively predicted social media use. It is suggested that similar studies have to be done to bolster the findings.

Keywords: The need for relatedness, social media use, adults.

Summary

Introduction

Self-determination theory (SDT) (Deci and Ryan, 1985) is one of the well-known motivation theories. According to this theory, individuals experience psychological well-being and optimal functioning when their needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied. The basic psychological need for relatedness involves feelings of respect, understanding, and connectedness which result from strong interpersonal relationships (Deci and Ryan, 1985). The need to form and maintain such relationships is considered to be universal and central to human psychological functioning (Baumeister and Leary, 1995). The social interaction strengthens interpersonal relationships and contributes to feelings of respect, understanding, and connectedness. Research shows that social support primarily contributes to the satisfaction of the need for relatedness (Fernet vd., 2013; Van Den Broeck vd., 2010). Numerous studies have suggested that active social media use can promote psychological well-being by enhancing perceived social support (Clark et al., 2018; Dienlin et al., 2017; Kross et al., 2021; Yue, Zhang and Xiao, 2023). Therefore, it is important to study on social support and need for relatedness. There is also evidence showing that active social media use, defined by direct information exchange with others, may be associated with positive outcomes (Clark et al., 2018; Dienlin and Johannes, 2020). A key mechanism underlying the positive relationship between active social media use and well-being is social support and social connectedness (Clark et al., 2018; Kross et al., 2021; Lin et al., 2020; Liu et al., 2019). However, studies the relationship between social media use and need for relatedness are very limited. Therefore, the social media use, being an important subject in terms of the need for relatedness of individuals, is worth to investigate. The findings can give help to professionals. This study examined the relationship between the need for relatedness and the social media use based on the SDT (Deci and Ryan, 1985).

Purpose

The aim of this study is to investigate the relationship between the need for relatedness and the social media use.

Research questions are listed as follows;

1. Does the need for relatedness differ according to demographic characteristics?
2. Does the use of social media differ according to demographic characteristics?
3. Is there a relationship between the need for relatedness and the social media use?
4. Does the need for relatedness predict the social media use?

Method

The survey method, one of the quantitative research methods, was used in this study. The relationship between the need for relatedness and the social media use in married individuals was examined. Furthermore, studies on the relationship of the two depended variables with some demographic variables (gender, age, education level, having job and duration of marriage) were also included in the study. A questionnaire, Turkish form of The Need for Relatedness Scale (NRS-10) and Social Media Use Scale (SMUS) were applied to the sample group who volunteered to participate in the study. Sample consisted of 600 parents, 314 women and 286 men, from 15 schools in European side of İstanbul province. Questionnaire and scales were applied online. Participants were informed about the study in advance, and participation was voluntary-based. Independent samples T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to reveal the mean scores differences of depended variables according to demographic variables. Pearson bivariate correlation and simple linear regression analyzes were also conducted to reveal the relationship between the need for relatedness and the social media use.

Results

Data were analyzed through various procedures. At the end of the statistical analyses the first and second research questions have been answered. Significant differences were found in the mean scores of the need for relatedness and the use of social media levels according to demographic variables. It has been determined that individual variables such as gender, age, education level, having job and duration of marriage cause significant differences in the need for relatedness and the use of social media levels. It was determined that individuals who are employed, newly married and have low education levels need more relatedness. Men, individuals with higher education levels and those who have been married for a long time use social media more.

The third and fourth research questions have been answered by using correlation and regression analysis statistical techniques. Inter correlations among depended variables were positively significant ($p < .01$). There is a significant and positive relationship between the need for relatedness and the use of social media. Additionally, regression analysis statistical techniques was used to predict the use of

social media of predictor variables (the need for relatedness). The need for relatedness significantly and positively explained a part of the social media use.

Discussion and Conclusion

This study investigated the relationship between the need for relatedness and the social media use in married adults. The study provided clear support for the four research questions relating to the relationship between the need for relatedness and the social media use: First that the need for relatedness differ according to demographic variables. Second that the use of social media level differ according to demographic variables. Third that the need for relatedness have a significant and positive relationship with the social media use. And forth, the need for relatedness was a significant predictor of the use of social media. These findings provide support the results of previous similar studies.

As a result, important findings have been obtained. The need for relatedness and the social media use differed according to individual characteristics. The need for relatedness level is higher in employed, newly married and less educated individuals. The level of social media usage is higher in men, highly educated individuals and those who have been married for a long time. There is a positive and significant relationship between the need for relatedness and the use of social media levels. While the need for relatedness level is rising, the use of social media levels is increasing. The need for relatedness predicts social media usage. These findings are supported by the previous study results. The findings obtained in this study may contribute to the field and be a reference source.

This study presented a set of data of theoretical and practical importance on a topic such as the need for relatedness. The present study confirmed that the need for relatedness is associated with social media use. In the study based on SDT, it was seen that social media use is related to the need for relatedness. Characteristics of individuals with high need for relatedness and high use of social media were determined. It has been observed that the need for relatedness is important in terms of social media use. Meeting the need for social contact in different ways, such as social and cultural activities, can reduce social media use. Thus, social media addiction can be prevented. For this purpose, more activities can be included first in schools and then in the lives of adults.

This study had several strengths and limitations that have been seen in previous similar studies. The sample size was one of its strengths. The use of standardized measures and procedures was also its strength. The limitation of the study were typical of many published studies. The sample group consisted of only a group of married adults. Before generalizing of the findings to other populations, replications are necessary with different groups. Replication attempts should involve different populations. It is recommended to conduct similar studies on the subject in order to generalize the results.

Giriş

İnsanın çevresindeki bireylerle güvenli ve doyum alınan bağlantılar geliştirmesi, sosyal ilişki kavramıyla açıklanmıştır. Sosyal ilişki kavramı başkalarıyla bağlantıda olma, bütünleşme ve onlar tarafından kabul edilmeyi ifade eder (Ryan ve Deci, 2017). Sosyal ilişki, bireyin çevresinde insanlar olmasından daha fazlasıdır. Sadece diğer insanlarla bir arada olmak değil, aynı zamanda kendilerini bağlantılı hissettikleri kişilerle etkileşimde olmaktır (Ryan, Bernstein ve Warren-Brown, 2010). Toplumsal olarak olumlu sonuçlar doğuran ve uyum sağlayan ilişkiler sosyal ilişkilerdir (Avcı, 2003). İnsanların kendilerini sevilen ve saygı duyulan bireyler olarak hissetmelerini sağlar (Connell ve Wellborn, 1991). Sosyal ilişki başlıca üç önemli motivasyon teorisinde insanlar için giderilmesi gereken temel gereksinimlerden biri olarak yer almıştır. Bunlar; Deci ve Ryan'ın (1985) Özerklik Teorisi, Maslow'un (1943; 1970) Gereksinimler Hiyerarşisi Teorisi ve Alderfer'in (1969) ERG (Existence-Relatedness-Growth) Teorisidir.

Özerklik Teorisi Edward Deci ve Richard Ryan (1985) tarafından geliştirilmiş kapsamlı motivasyon teorilerden biridir. Bu teoriye göre psikolojik iyi oluş için üç temel psikolojik gereksinim bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2002; 2008). Bunlar; özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve sosyal ilişkidir (relatedness). Yeterlik gereksinimi; insanların kendilerini yetkin ve başarılı hissetmeleri, zorluklarla başa çıkabilmeleridir. Özerklik gereksinimi; insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği ve kendi seçimlerini yapabilmeleridir. Sosyal ilişki gereksinimi; insanların başkalarıyla bağlantı kurma ve kabul görme gereksinimidir (Deci ve Ryan; 2014). Sosyal ilişkili gereksiniminin karşılanması içsel motivasyonun en önemli belirleyicisi konumundadır (Carreira, 2012). Sosyal ilişki gereksinimi; bireylerin başkalarıyla kurdukları ilişkide aidiyet duygusunu yaşama isteği, çevresi tarafından değer görülme hissi, destek alma duygusu ve bağlanma isteğini kapsar (Chang vd., 2015; Klassen vd., 2012). İlişkiye yönelik temel psikolojik gereksinim, güçlü kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan saygı, anlayış ve bağlılık duygularını içerir (Deci ve Ryan, 2000). Bütün kültürlerde bu gereksinimlerin karşılanması, psikolojik iyi oluşu belirleyen evrensel bir faktördür (Deci ve Ryan, 2008; 2010; Ryan and Deci, 2023). İnsanın psikolojik işleyişinin merkezinde olduğu düşünülmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Bu gereksinimler birbirleriyle etkileşim halindedir ve biri tatmin edildiğinde veya edilmediğinde diğerleri de etkilenir.

Maslow'un (1943; 1970) teorisi motivasyonun tek boyutlu olmadığını savunan ve içsel motivasyonun önemini vurgulayan bir teoridir (Gagne ve Deci; 2014). Bu teoriye göre insan davranışlarının arkasında gereksinimler yatar. Ancak bu gereksinimler belirli bir hiyerarşik yapıya göre sıralanmıştır; 1.Fizyolojik, 2. Güvenlik, 3. Ait olma ve sevgi, 4. Saygı, 5.Kendini gerçekleştirme. Bu beş gereksinime bilmek ve anlamak ile estetik gereksinimleri de eklenmiştir. Maslow'a (1943; 1970) göre bu gereksinimler sırasıyla karşılanmalıdır. Görüldüğü gibi bu teoride ait olma ve sevgi gereksinimi üçüncü sırada yer almaktadır. Arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık, sosyal gruplara veya bireylere bağlanma, kabul görme, dostluk kurma ve sevgi, sevmek ve sevilme gibi duygusal gereksinimleri kapsar. Ait olma ve sevgi gereksinimi insanların yaşadıkları koşullara ve evrelere göre değişebilir (Acquah vd., 2021; Aruma ve Hanachor, 2017). Sonuç olarak, sosyal ilişki gereksinimi Maslow'un (1943; 1970) teorisinde de önemli bir sosyal gereksinim olarak yer almaktadır.

Alderfer'in (1969) ERG teorisi, Maslow'un (1943) teorisinin özellikle çalışma yaşamı için uyarlanmasıyla geliştirilmiş bir teoridir (Bakker ve Oerlemans, 2019; Tekin ve Görgülü, 2018). Bu teoride gereksinimler üç grupta incelenmiştir; 1.Varoluş (Existence); hava, su, gıda, ücretler ve çalışma şartları gibi faktörlerden memnun olmayı içeren gereksinimlerdir. 2.İlişki kurma (Relatedness); kişiler arasında anlamlı sosyal ilişkiler kurma gereksinimidir. Bunlar arasında aidiyet, saygı ve güvenlik vardır. 3.Gelişme (Growth); benlik saygısı ve benlik gereksinimlerini içerir. Önceki grupta yer alan gereksinim tatmin olmadan üst grup ihtiyaca geçilemez (Alderfer, 1969). Görüldüğü gibi ERG teorisinde ikinci sırada sosyal ilişkili gereksinimi yer almaktadır. Bu gereksinim Maslow'un ait olma sosyal gereksinimi düzeyine denk gelmektedir. Sonuç olarak, sosyal ilişki gereksiniminin (Relatedness) her üç teoride yer alan önemli bir gereksinim olduğu görülmektedir.

Bu gereksinimin, insanları giderek daha fazla sosyal medya kullanımı davranışına yöneltebileceği düşünülmüş ve sosyal ilişki gereksiniminin sosyal medya kullanımı ile ilişkisi incelenmek istenmiştir. Günümüzde sosyal medya kullanımının giderek arttığı, gündelik yaşamın bir parçası haline geldiği görülmektedir. İnsanların iletişim kurma biçimlerini çeşitlendirmiştir. Sosyal medya; insanların bilgi, düşünce ve duygularını internet üzerinden paylaşabildikleri, sohbet edebildikleri ve multimedya içeriklerine erişebildikleri web tabanlı uygulamalar, şeklinde tanımlanmaktadır (Safko ve Brake, 2009). Diğer bir sosyal medya tanımı Kirtiş ve Karahan (2011) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre sosyal medya; internet kullanıcılarının birbirleriyle çevrimiçi iletişim kurmalarına imkân sağlayan, içerik paylaşımı ve kişisel yorumlar gibi aktivitelere dayalı sosyal ağ siteleridir. Kısaca sosyal medya kullanımı başkalarıyla doğrudan bilgi alışverişi olarak tanımlanmaktadır (Yue, Zhang, ve Xiao, 2023). Kullanımının sınırsız olması, zaman sınırının olmaması ve kolay kullanımı nedenleriyle sosyal medyaya ilgi giderek artmaktadır (Harrin, 2010). Kullanıcılar sosyal medya uygulamalarına cep telefonu ile kolaylıkla ulaşmakta ve paylaşımlarını değiştirerek güncelleme imkânlarından yararlanmaktadırlar (Harrin, 2010). Yaygın olarak kullanılan sosyal medya platformları Facebook ve Instagram'dır (Pellegrino vd., 2022). We Are Social (2021) araştırmasına göre dünya genelinde sosyal medya kullanım oranı %57 iken, cep telefonu ile erişim sağlayan kullanıcı oranı %99 olarak belirlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021) verilerine göre Türkiye'de sosyal medya kullanım oranı %70,8'dir. Bu oranın giderek artacağı düşünülmektedir. Sosyal medyanın sadece iletişim kurmak için değil aynı zamanda; araştırma yapmak, bilgiye ulaşmak, veri toplamak, oyun ve eğlence amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

Sosyal medya kullanımının psikolojik yapı üzerinde olumlu sonuçlara neden olabileceğini gösteren bulgular vardır (Clark vd., 2018; Dienlin ve Johannes, 2020). Algılanan sosyal desteği artırarak psikolojik iyi oluşu destekleyebileceğini ileri süren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Clark vd., 2018; Dienlin vd., 2017; Kross vd., 2021; Liu vd., 2019). Sosyal medyayı aktif kullanma ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif ilişkinin altında yatan temel mekanizma, sosyal destek ve sosyal bağlılıktır (Clark vd., 2018; Kross vd., 2021; Lin vd., 2020; Liu vd., 2019). Diğer yünden, sosyal desteğin, sosyal ilişki gereksiniminin tatminine katkı sağladığı görülmektedir (Fernet vd., 2013; Van Den Broeck vd., 2010). Dolayısıyla, sosyal medya kullanımı sosyal ilişki gereksinimi ile ilişkili olabilir.

Diğer yünden, aşırı kullanıma ve bağımlılığa neden olan sosyal medya kullanımının ruh sağlığı üzerindeki etkileri konusunda Dünya çapında giderek artan sayıda çalışma yapılmaktadır

(Kırcaburun ve Griffiths, 2018, Kuss ve Griffiths, 2017; Pellegrino vd., 2022). Bibliyometik bir araştırmada bu çalışmaların büyük bölümünün (%47) Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye’de gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (Pellegrino vd., 2022). Sosyal medya kullanımı konusundaki çalışmalarda yapılması gereken tanımlardan biri sosyal medya bağımlılığıdır. Sosyal medya bağımlılığı; sosyal medyayı kontrol edilemeyecek şekilde aşırı kullanmaktan dolayı, yaşamdaki diğer önemli faaliyetlere engel olacak kadar çok zaman ve çaba harcamayla karakterize, davranışsal bir bağımlılık olarak açıklanmaktadır (Addiction Center, 2024). Klinik bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir (Young, 2009). Sosyal medya kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı ilişkisi incelemeye değer önemli bir konudur. Alan yazında, konu ile ilgili olarak yetişkinlerle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Sağar, 2019; Young, 2009). Bu çalışmada; yetişkinlerde sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı ilişkisi Özerklik Teorisi (Deci ve Ryan, 2000) kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Özerklik Teorisi’ne göre, sosyal ilişki ihtiyacı, insanların temel gereksinimlerinden biridir. Bu teoriye göre, insanlar diğer insanlarla bağlantı kurmak, onların sevgi ve saygısını kazanmak gereksinimi içindedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu gereksinimi giderme amacıyla sosyal medyadan yararlanılabilir. Sosyal ilişki gereksiniminin sosyal medya kullanımına neden olabileceği düşünülmüştür. Ancak sosyal medya kullanımı sosyal medya bağımlılığı gibi olumsuzluklara neden olabilir. Sosyal medya platformlarında çok fazla vakit geçiren kişilerin, hayatlarında iletişimsizlik yaşayabilecekleri ve kişilerarası iletişimde problemlerle karşılaşabilecekleri belirtilmiştir (Öztürk, 2015). Sosyal medya kullanımının nedeni sosyal ilişki gereksinimi olabilir. Dolayısıyla sosyal medya kullanımı ile sosyal ilişki gereksinimi ilişkisi araştırmaya değer önemli bir konudur. Alan yazında yetişkinlerle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili bulgulara ihtiyaç vardır. Ulaşılan bulgular daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayabilir, alanda çalışan uzmanlara yardımcı olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yetişkinlerde sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı ilişkisini incelemektir.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Sosyal ilişki gereksinimi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal medya kullanımı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı arasında ilişki var mıdır?
4. Sosyal ilişki gereksinimi, sosyal medya kullanımını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları yer almıştır. Bulgular bölümünde istatistik analizlerin sonuçları açıklanmıştır. Daha sonra, sonuçlar tartışılarak yorumlanmış ve öneriler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel desende iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin ilişkisi incelenmektedir (Creswell, 2012). İlişkisel tarama modeli yaşanan olayın geçmişte veya var olan durumlarını açıklamayı amaçlayan bir modeldir. Bir olay ya da bir durum bazı değişkenlere göre incelenip, bu değişkenler ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı bu model ile araştırılır. Tarama modelinde olay veya durum her hangi bir etkiye maruz kalmadan belirlenir (Karasar, 2023).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul Avrupa yakasıdır. Örneklem grubu ulaşılabilirlik yöntemi ile Avrupa yakasındaki okulların velilerinden oluşmuştur. Toplam 15 okulun velilerine sosyal medya vasıtasıyla ulaşılmıştır. Evren sayısı bilinmediğinden, %95 güven seviyesine göre maksimum örneklem 378 kişi olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu çalışmada örneklem grubunu 314 kadın, 286 erkek olmak üzere toplam 600 kişi oluşturulmuştur. Örneklem grubuna ait demografik veriler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Sayısal Dağılımları

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	314	52.3
	Erkek	286	47.7
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	175	29.2
	Ortaöğretim	198	33.0
	Yükseköğretim	227	37.8
Çalışma Durumu	Çalışıyor	484	80.7
	Çalışmıyor	116	19.3
Yaş	22-34 Yaş	161	26.8
	35-48 Yaş	322	53.7
	49 Yaş ve üzeri	117	19.5
Evlilik Yılı	1-5 Yıl	112	18.7
	6-10 Yıl	88	14.7
	11 Yıl ve üzeri	400	66.7
TOPLAM		600	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi toplamda 600 kişi ile analizler yapılmıştır. Katılımcılardan 314 (%52.3) kişi kadın, 286 (%47.7) kişi erkektir. Eğitim düzeyine göre yapılan incelemede 175 (%29.2) kişi ilköğretim, 198 (%33) kişi ortaöğretim, 227 (%37.8) kişi yükseköğretim mezunudur. Çalışma

durumu incelendiğinde 484 (%80.7) kişi çalışırken, 116 (%19.3) kişi çalışmamaktadır. Yaşa göre incelendiğinde ise 161 (%26.8) kişi 21-34 yaş arasında, 322 (%53.7) kişi 35-48 yaşlarında, 117 (%19.5) kişi ise 49-63 yaş arasındadır. Evlilik yılı süresine bakıldığında ise 112 (%18.7) kişinin 1-5 yıl, 88 (%14.7) kişinin 6-10 yıl ve 400 (%66.7) kişinin ise 11 yıl ve üzerindeki sürelerde evli oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları:

Katılımcılara demografik verileri toplamak için hazırlanmış olan bir adet “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte, “Sosyal İlişki Gereksinimi Ölçeği” ve “Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada toplam olarak bir anket ve iki ölçek yer almıştır.

Kişisel Bilgi Formu (Anket)

Kişisel bilgi formu (anket) demografik değişkenlere ilişkin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Toplam 5 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu ile evlilik süresi gibi bağımsız değişkenlere ait soruları içermiştir. Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Sosyal İlişki Gereksinimi Ölçeği (SİGÖ-10)

Sosyal İlişki Gereksinimi Ölçeği (SİGÖ-10) bireylerin, sosyal ilişki gereksinimini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilen Özerklik Teorisi kapsamında hazırlanmış olan bir ölçektir. Orijinal form İngilizce olarak Kanadada “The Need for Relatedness Scale” (NRS-10) adıyla Richer ve Vallerand (1998) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Ünal-Karagüven, Ekşioğlu ve Gül (2020) tarafından uyarlanmıştır. Yetişkinler için kullanılır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve 7’li likert tipindedir. İfadeler “Çevremdekilerle ilişkilerimde kendimi desteklenmiş hissediyorum” şeklindeki birinci maddeyle başlamaktadır. Uygulama; 1 “Kesinlikle katılmıyorum” ile 7 “Kesinlikle katılıyorum” arasında işaretleme yapılarak gerçekleşir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 70’dir. Puan arttıkça sosyal ilişki gereksinim düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 dir.

Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği (SMKÖ-8)

Sosyal medya kullanım düzeyini belirlemek amacıyla Deniz ve Tutgun-Ünal (2019) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği (SMKÖ) kullanılmıştır. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert türündedir. İfadeler “Akıllı telefonumdan uzak kaldığımda kendimi eksik, huzursuz hissederim” şeklindeki birinci maddeyle başlamaktadır. Her maddeye katılım, ilgili maddenin kişiye ne derecede uyduğunu belirlemek için “Bana Hiç Uygun Değil (1), Bana Az Uygun (2), Bana Orta Seviyede Uygun (3), Bana Çok Uygun (4), Bana Tamamen Uygun (5)” şeklindeki tercihlerden bir tanesi işaretlenerek gerçekleşir. Toplam puan 8 ile 40 arasındadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça sosyal medya kullanım düzeyi artmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 düzeyindedir.

Veri Toplama Süreci

Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Sosyal medya grubunu oluşturan velilere gönderilen whatsapp mesajı ile araştırmanın konusu ve amacı hakkında ön bilgi verilmiş, verilerin kesinlikle gizli tutulacağı ve farklı kişi ve kurumlarla asla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Daha sonra Google Forms şeklinde hazırlanmış olan anket ve ölçeklerin oluşturduğu bağlantı adresi paylaşılmıştır. Çalışmaya katılım gönüllü olmuştur.

Verilerin Analizi

İlk olarak kayıp değer analizi gerçekleştirilmiştir. Uç değer analizi sonucunda ölçme araçlarına ait puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüştür. Z puanı ± 3 arasında olmayan ölçümler ($N = 10$) veri setinden çıkartılmıştır. Analizler toplam 600 kişi üzerinden yapılmıştır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 arasında olduğu belirlenerek, verilerin normalden aşırı sapmadığı anlaşılmıştır. Veriler normal dağıldığından “Parametrik Testlerden”, “t-testi” ve “One Way ANOVA” testi kullanılmıştır. Sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı ilişkisinin tespiti için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yordamayı belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizinden (Karasar, 2023) yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın birinci ve ikinci alt amaçları doğrultusunda önce SİGÖ sonra SMKÖ toplam ve alt boyutlarına ait ortalamalar arasındaki farklılığı test eden analiz bulguları verilmiştir. Bulguların sonraki bölümünde ise çalışmanın üçüncü ve dördüncü alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen korelasyon ve regresyon analizi sonuçları yer almıştır.

Tablo 2. Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara Ait Bilgiler

Ölçekler	\bar{X}	SS	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
SİGÖ-10	49.45	11.84	16.00	70.00	-.357	-.143
SMKÖ	21.25	7.97	8.00	40.00	-.220	.417

Tablo 2’de ölçeklerin ortalama değerleri, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ile basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir. Buna göre SİGÖ-10 ortalama puanı 49.45 (SS:11.84), SMKÖ ortalama puanı 21.25’tir (SS:7.97). SİGÖ-10 ve SMKÖ’nün basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2, - 2 arasında olduğu ve dağılımın normal kabul edilebileceği belirlenmiştir (George ve Mallery, 2010). Katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek puanları karşılaştırması aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
SİGÖ-10	Kadın	314	49.44	12.11	.68	-.012	598	.990
	Erkek	286	49.45	11.56	.68			
SMKÖ	Kadın	314	20.61	7.56	.43	-2.068	598	.039
	Erkek	286	21.95	8.35	.49			

Tablo 3’de SMKÖ puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(598)} = - 2.068$; $p < .05$). Bu sonuca göre erkeklerin sosyal medya kullanım düzeyleri, kadınlara göre anlamlı biçimde yüksektir.

Tablo 4. Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
SİGÖ-10	İlköğretim	175	47.33	12.26	G.Arası	1468.026	2	734.013	5.310	.005
	Ortaöğretim	198	49.33	12.04	G.İçi	82530.372	597	138.242		
	Yükseköğretim	227	51.18	11.10	Toplam	83998.398	599			
	Toplam	600	49.45	11.84						
SMKÖ	İlköğretim	175	19.70	8.82	G.Arası	663.818	2	331.909	5.305	.005
	Ortaöğretim	198	21.45	7.67	G.İçi	37352.180	597	62.566		
	Yükseköğretim	227	22.26	7.35	Toplam	38015.998	599			
	Toplam	600	21.25	7.97						

Tablo 4’de sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı puanları eğitim düzeyine göre One Way ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemede SİGÖ-10 ($F_{(2-597)}=5.310$; $p < .05$) puanları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Varyanslar homojen dağıldığı için gerçekleştirilen Scheffe testine göre yükseköğretim mezunlarının SİGÖ-10 puanları, ilk ve ortaöğretim mezunlarına göre anlamlı biçimde yüksektir. SMKÖ puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2-597)}=5.305$; $p < .05$). Varyanslar homojen dağılmadığı için Tamhane testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre yükseköğretim mezunlarının SMKÖ puanları, ilköğretim mezunlarına göre anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Çalışma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Puan	Çalışma Durumu	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Sh \bar{x}	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
SİGÖ-10	Çalışıyor	484	50.04	11.74	.53	2.517	598	.012
	Çalışmıyor	116	46.97	11.99	1.11			
SMKÖ	Çalışıyor	484	21.37	7.83	.36	.763	598	.446
	Çalışmıyor	116	20.74	8.52	.79			

Tablo 5’de sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı puanları çalışma durumuna göre t testi ile incelenmiştir. SİGÖ-10 puanlarının ise çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(598)} = 2.517$; $p < .05$). Bu sonuca göre çalışanların sosyal medya kullanım düzeyleri, çalışmayanlara göre anlamlı biçimde yüksektir.

Tablo 6. Yaş Gruplarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
SİGÖ-10	21-34 Yaş	161	50.37	12.14	G.Arası	188.908	2	94.454	.673	.511
	35-48 Yaş	322	49.14	11.90	G.İçi	83809.491	597	140.384		
	49-63 Yaş	117	49.03	11.30	Toplam	83998.398	599			
	Toplam	600	49.45	11.84						
SMKÖ	21-34 Yaş	161	21.57	6.82	G.Arası	105.566	2	52.783	.831	.436
	35-48 Yaş	322	21.39	8.06	G.İçi	37910.432	597	63.502		
	49-63 Yaş	117	20.41	9.11	Toplam	38015.998	599			
	Toplam	600	21.25	7.97						

Tablo 6'da sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı puanları yaşa göre One Way ANOVA testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre puanlar yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. Evlilik Süresine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
SİGÖ-10	1-5 Yıl	112	51.93	12.24	G.Arası	970.544	2	485.272	3.489	.031
	6-10 Yıl	88	47.81	12.41	G.İçi	83027.854	597	139.075		
	11 ve Üzeri	400	49.12	11.53	Toplam	83998.398	599			
	Toplam	600	49.45	11.84						
SMKÖ	1-5 Yıl	112	22.09	7.73	G.Arası	431.023	2	215.511	3.423	.033
	6-10 Yıl	88	22.82	7.07	G.İçi	37584.976	597	62.956		
	11 ve Üzeri	400	20.67	8.16	Toplam	38015.998	599			
	Toplam	600	21.24	7.97						

Tablo 7'de SİGÖ-10 ($F_{(2,597)}=3.489$; $p<.05$) puanlarının evlilik yılına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Varyanslar homojen dağıldığı için gerçekleştirilen Scheffe testine göre 1-5 yıldır evli olanların sosyal ilişki gereksinim düzeyi, 11 ve üzeri yıldır evli olanlara göre anlamlı biçimde yüksektir. SMKÖ ($F_{(2,597)}=3.423$; $p<.05$) puanlarının evlilik yılına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Varyanslar homojen dağıldığı için gerçekleştirilen Scheffe testine göre 6-10 yıldır evli olanların, sosyal medya kullanım düzeyi, 11 yıl ve üzeri evli olanlara göre anlamlı biçimde yüksektir. SİGÖ-10 ve SMKÖ puanları arasındaki korelasyon analizine Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. SİGÖ-10 ve SMKÖ Puanları Arasındaki Pearson Bivariate Korelasyon Tablosu

	SİGÖ-10	SMKÖ
SİGÖ-10	1	
SMKÖ	.09*	1

$p<.05$

Yukarıdaki Tablo 8'de görüldüğü gibi, yapılan korelasyon analizi sonucunda SİGÖ-10 ile SMKÖ arasında pozitif yönde (.093) düşük seviyede ve anlamlı ilişki vardır ($p<.05$). Bir çalışmada regresyon analizi kullanabilmek için bazı ön koşulların karşılanması gerekmektedir. Büyüköztürk'e (2018) göre bu ön koşullar doğrusallık ve normalliğin karşılanması ve yordayıcı değişkenler arasında

çoklu bağlantılılık olarak tanımlanan bir sorunun olmamasıdır. Çoklu bağlantılılık için bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyonun $r < .80$ olması gerektiği ifade edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2023). Bu koşulların sağlandığı görülerek regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. SİGÖ'nün SMKÖ'yü Yordayıcı Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Model	B	SH	β	t	p
Sabit	18.162	1.393		13.041	.000*
SİGÖ	.062	.027	.093	2.278	.023*

$R = .093$, $F_{(1,598)} = 5.191$, $p < .05$, Bağımlı Değişken: SMKÖ

Yukarıdaki Tablo 9'da SİGÖ'den elde edilen puanların SMKÖ'den elde edilen puanlar üzerine etkisini gösteren Lineer Regresyon Analizi sonucu verilmiştir. SİGÖ puanlarının, SMKÖ puanlarını yordama düzeyine yönelik gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre SİGÖ puanlarının, SMKÖ puanlarını %0,7 (Adjusted $R^2 = .007$) düzeyinde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = .093$, $p < .05$). SİGÖ puanlarının, SMKÖ puanları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan analiz istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(1,598)} = 5,191$, $p < .05$, $R^2 = .007$) ($\beta = .093$, $p < .05$). SİGÖ puanlarının, SMKÖ puanları üzerindeki yordayıcı etkisi düşük düzeyde ancak istatistik olarak anlamlı bulunmuştur. Yani SMKÖ puanlarının %0.07 sini SİGÖ puanları açıklamaktadır. Etki düşük ancak anlamlıdır. Beta pozitif değerde olduğu için bireylerin SİGÖ'den aldıkları puanların, bireylerin SMKÖ'den aldıkları puanları artırmakta olduğu görülmüştür ($\beta = .093$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada evli bireylerin sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı ilişkisi incelenmiştir. Çalışma, sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı ile ilgili dört alt amaç sorusuna açık destek sağlamıştır. Birincisi; sosyal ilişki gereksinimi demografik değişkenlere göre farklılık göstermiştir. İkincisi; sosyal medya kullanımı demografik değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Üçüncüsü; sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Dördüncüsü; sosyal ilişki gereksinimi, sosyal medya kullanımının önemli bir yordayıcısıdır. Bu bulgu daha önce yapılan benzer çalışmalarla desteklenmiştir.

Çalışmanın birinci ve ikinci alt amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda; cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve evlilik süresi değişkenlerinin hem sosyal ilişki gereksinimi hem de sosyal medya kullanımı ortalamalarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yaş faktörüne göre anlamlı farklılık yoktur. Alan yazında sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı konusunda farklı çalışmalar bulunmaktadır.

Sosyal ilişki gereksiniminin anlamlı bulunduğu demografik değişkenler oldukça fazladır. Çalışanların, üniversite mezunlarının ve 1-5 yıl arası evli olanların SİGÖ puanları anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle çalışanlar, eğitim düzeyi yüksek olanlar ve yeni evliler daha fazla sosyal ilişki ihtiyacı içindedirler.

Ulaşılan bu bulgular önceki çalışmalara ait bulgular ile paralellik göstermektedir. Ulaş-Karaahmetoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde yaş ve cinsiyet ile ilgili anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak sosyal ilişki gereksiniminin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Atalay ve Özyürek, 2020; Ünal-Karagüven vd., 2020). Bu durum, genelleme yapabilmek için daha fazla bulgu gerekmektedir, şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal medya kullanımının anlamlı bulunduğu demografik değişkenler oldukça fazladır. Erkeklerin, ilkökul mezunlarının ve 6 ile 10 yıl arasında evli olanların sosyal medya kullanım ortalamaları yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle erkekler, eğitim düzeyi düşük olanlar ve 6 ile 10 yıl arasında evli olanlar daha fazla sosyal medya kullanmaktadır. Yeni evliler ya da evliliklerinin ilk 5 yılında olanlar ile uzun süre ya da 10 yıldan fazla evli olanlar daha az sosyal medya kullanmaktadır. Lise ve üniversite mezunları ile kadınlar sosyal medyayı daha az kullanmaktadır.

Yaş faktörü bu çalışmada önemli bulunmamıştır. Benzer şekilde Baz (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya kullanımı açısından yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ancak bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Clark ve Moloney (2017) tarafından yetişkinler ile yapılan bir çalışmada ileri yaştaki yetişkinlerin daha fazla sosyal medya kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni; ileri yaştaki bireylerde hareketliliğin azalması nedeniyle sosyal ilişki gereksiniminin sosyal medya üzerinden giderildiği şeklinde açıklanmıştır. Bu çalışmada yaş faktörünün önemli çıkmamasının nedeni örnekleme oluşturan bireylerin çok ileri yaşlarda olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyet farklılığı ile ilgili olarak Tutgun-Ünal (2015) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin değil kadınların daha fazla sosyal medya kullandıkları belirlenmiştir. Tang ve Yogo (2019) araştırmasında kadınların erkeklere kıyasla sosyal medyayı daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Baz (2018) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Babacan (2016) tarafından yapılan çalışmada sosyal medya kullanımında eğitim düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Boşanmış yetişkinlerin, evli yetişkinlere göre daha fazla sosyal medya bağımlısı olduğu bulunmuştur (Sağar, 2019). Bu durum konu ile ilgili genelleme yapabilmek için daha fazla bulguya ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı arasında Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde ulaşılan .01 ile .29 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiyi ifade eder (Köklü vd., 2006). Dolayısıyla bu çalışmada .09 olarak elde edilen korelasyon değeri ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Ancak ilişki pozitif ve anlamlıdır. Sosyal ilişki gereksinimi arttıkça sosyal medya kullanımı artmaktadır. Diğer bir deyişle, sosyal ilişki gereksinimi azalırken sosyal medya kullanımı da azalmaktadır. Ulaşılan bu bulgular önceki çalışmalara ait bulgular ile paralellik göstermiştir. Ünal-Karagüven ve Kamak,(2023) tarafından yapılan çalışmada sosyal ilişki gereksinimi ile çevrimiçi ve yüz yüze kendini açma arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda; sosyal ilişki gereksinimini gidermek amacıyla sosyal medya kullanıldığını söylemek mümkündür.

Sosyal medya kullanımının çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar oldukça fazladır (Pellegrino, 2022). Babacan (2016) yaptığı çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile anksiyete,

düşmanlık/öfke ile arasında pozitif yönde ilişki saptamıştır. Benzer şekilde Tang ve Yogo (2019) sosyal medya bağımlılığı ile anksiyete ve depresyon arasında anlamlı pozitif ilişki tespit etmiştir. Yapılan bir başka çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile depresif bozukluk arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (Robinson vd., 2019). Moreno ve arkadaşları (2022) sosyal medya bağımlılığı ile problemler alkol kullanımı, nevroz ve uyku bozukluğu arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Sosyal medya kullanımının negatif yönde ilişkili olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır. Hawi ve Samaha (2017) çalışmalarında sosyal medya bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında negatif yönde korelasyon tespit etmişlerdir. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı ile benlik saygısı arasında da negatif yönde korelasyon belirlemiştir. Sağbaş, Ballı ve Şen (2016) yaptıkları çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasında negatif yönde ilişki olduğunu bulmuşlardır. İliş ve Gülbahçe (2019) ise benzer şekilde sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasında negatif yönde korelasyon tespit etmişlerdir. Bütün bu çalışmalara rağmen alan yazında sosyal ilişki gereksinimi ile sosyal medya kullanımı ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmanın dördüncü ve son alt amacı doğrultusunda basit doğrusal hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bulgulara göre sosyal ilişki gereksinimi, sosyal medya kullanımını yordamaktadır. Diğer bir deyişle sosyal ilişki gereksinimi sosyal medya kullanımını etkilemektedir. Sosyal medya kullanımının yüzde yedisini sosyal ilişki gereksinimi açıklamaktadır. Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmaların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, meslektaşlarından ve okul yönetiminden sosyal destek almalarının sosyal ilişki gereksinimi açısından yararlı olduğu görülmüştür (Maas vd., 2022). Kirkland ve arkadaşları (2011) ile Wang ve Tsai (2019) tarafından yapılan çalışmalarda sosyal ilişki gereksiniminin, psikolojik iyi oluşu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Haand ve Shuwang (2020) depresyonun, sosyal medya bağımlılığını anlamlı biçimde yordadığını tespit etmişlerdir. Ünal (2015) çalışmasında sosyal medya yorgunluğu ve bağımlılığının sosyal kaygı bozukluğunu anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç doğrultusunda; sosyal ilişki gereksiniminin sosyal medya kullanımını yordadığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak çalışmanın alt amaçları cevaplandırılmıştır. Sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı demografik değişkenler ile farklılık göstermiştir. Çalışanlar, eğitim düzeyi yüksek olanlar ve 5 yıldan daha az süre evli olanlar daha fazla sosyal ilişki gereksinimi içindedir. Erkekler, eğitim düzeyi düşük olanlar ve uzun süre evli olan bireyler ise daha fazla sosyal medya kullanmaktadır. Sosyal ilişki gereksinimi artarken sosyal medya kullanımını da artmaktadır. İlişki kurma ihtiyacı sosyal medya kullanımının bir kısmını açıklamaktadır.

Bu çalışma, sosyal ilişki gereksinimi gibi bir konuda teorik ve pratik öneme sahip bir dizi veri sunmuştur. Özerklik teorisine dayanarak yapılan çalışmada, sosyal medya kullanımının sosyal ilişki gereksinimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal ilişki gereksinimi ve sosyal medya kullanımı yüksek olan bireylerin özellikleri belirlenmiştir. Sosyal ilişki gereksiniminin sosyal medya kullanımı açısından önemli olduğu görülmüştür. Sosyal ilişki gereksinimini, sosyal ve kültürel etkinlikler gibi farklı şekilde gidermek, sosyal medya kullanımı azaltabilir. Böylece sosyal medya bağımlılığı önenebilir. Bu amaçla okullarda ve yetişkinlerin yaşamında daha fazla sosyal etkinliğe yer verilebilir.

Bu çalışmanın diğer benzer çalışmalarda görülen bir takım üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğü, kullanılan ölçekler ve yöntemlerin standart olması üstün yönleridir. Kullanılan ölçekler objektif olarak bireyin kendi kendini değerlendirmesini sağlayan, geçerlik ve güvenilirliği tatminkâr ölçeklerdir. Sınırlı olduğu nokta örneklem grubunun evli ve yetişkin bireyler ile sınırlı olmasıdır. Ulaşılan bulguların kuvvetlenmesi ve desteklenmesi için benzer çalışmalara ihtiyaç vardır. Sonraki çalışmaların farklı örneklem grupları ile yapılması önerilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 01.03.2024/03-04 tarihli ve 759242 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Acquah, I.S.K., Naude, M.J., Soni, S. (2021). How The Dimensions Of Culture Influence Supply Chain Collaboration: An Explanatory Sequential Mixed-Methods Investigation. *Revista de Gestão*, 28(3): 284-304. <https://10.1108/REGE-11-2020-0105>
- Addiction Center. (2024). <https://www.addictioncenter.com/drugs/social-media-addiction/>.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142–175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Aruma, E.O., Hanachor, M.E. (2017). Abraham Maslow's Hierarchy of Needs and Assessment of Needs in Community Development. *International Journal of Development and Economic Sustainability*, 5(7): 19-59. https://zbook.org/read/435aa8_abraham-maslow-s-hierarchy-of-needs-and.html
- Atalay, D., Özyürek, A. (2020). Ergenlerde Arkadaşlık İlişkileri ve Akran Sapması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(2): 249-261. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johut/issue/55645/760755>
- Avcı, C. (2003). İslam-Bizans ilişkileri. İstanbul: Alfa.
- Babacan, M.E. (2016). Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bakker, A.B., Oerlemans, W.G. M. (2019). Daily job crafting and momentary work engagement: a self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior*. 112, 417–430. <https://10.1016/j.jvb.2018.12.005>
- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baz, A. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Demografik değişkenlere göre bir inceleme (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem.
- Carreira J.M. (2012). Motivational Orientations and Psychological Needs in EFL Learning Among Elementary School Students in Japan. *System*. 40, 191–202. <https://10.1016/j.system.2012.02.001>
- Chang, J., Huang, C. Lin, Y. (2015). Mindfulness, basic psychological needs fulfillment, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1149–1162. <https://10.1007/s10902 - 014-9551-2>.
- Clark J.L., Algee S.B., Green M.C. (2018). Social network sites and well-being: The role of social connection. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 32–37. <https://10.1177/096.372.1417730833>

- Clark, R., Moloney, G. (2017). Connections across the ages: Facebook use and self-determination theory. *Frontiers in Psychology*. Conference Abstract: Southern Cross University 14th Annual Honors Psychology Research Conference. doi: 10.3389/conf.fpsyg.2017.72.00005
- Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
<https://psycnet.apa.org/record/1991-97029-002>
- Creswell, C.W. (2017). Tarama araştırma desenleri (Selçuk Doğan ve İsmail Karsantik). Halil Ekşi (Çev. Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* içinde (s. 480-540). İstanbul: EDAM.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E.L. Ryan, R.M. (2010). *Self-determination*. New York: John Wiley and Sons.
- Deci, E.L. Ryan, R.M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein, *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications*. (pp. 53-73). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Deci, E.L., Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40. <https://psycnet.apa.org/record/2004-19493-002>
- Deniz, L., Tutgun-Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1025-1057. <https://10.26466/opus.557240>
- Dienlin, T., Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in Clinical Neu-roscience*, 22(2), 135–142. <https://10.31887/DCNS.2020.22.2/dienlin>
- Dienlin, T., Masur, P.K., Trepte, S. (2017). Reinforcement or displacement? The reciprocity of FtF, IM, and SNS communication and their effects on loneliness and life satisfaction. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(2), 71–87. <https://10.1111/jcc4.12183>
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.G., Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 22, 123–137. <https://10.1080/1359432X.2011.632161>
- Gagne, M., Deci, E.L. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management. In M. Gagne (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation and self-determination theory* (pp. 1-9). New York: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2014-24108-001>
- Haand, R., Shuwang, Z. (2020). The relationship between social media addiction and depression: a quantitative study among university students in Khost, Afghanistan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 780-786. <https://doi.org/10.1080/02673.843.2020.1741407>

- Harrin, E. (2010). Social media and project management: symbolism in action. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(4), 620-627. <https://10.1017/978.131.6662243.031>
- Hawi, N.S., Samaha M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586. <https://doi.org/10.1177/089.443.9316660340>
- İliş, A., Gülbahçe, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 45-60. <https://dergipark.org.tr/pub/sosekev/issue/71525/1150754>
- Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel.
- Kırcaburun, K., & Griffiths, M.D. (2019). Problematic instagram use: The role of perceived feeling of presence and escapism. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 909-921. <https://10.1007/s11469.018.9895-7>
- Kirkland, R.A., Karlin, N.J., Stellino, M.B., Pulos, S. (2011). Basic psychological needs satisfaction, motivation, and exercise in older adults, activities. *Adaptation & Aging*, (35)3, 181-19. <https://doi.org/10.1080/01924.788.2011.596764>
- Kırtış, K.A., Karahan, F. (2011). To be or not to be in social media arena as the most cost-efficient marketing strategy after the global recession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 260-268. <https://10.1016/j.sbspro.2011.09.083>
- Klassen, R.M., Perry, N.E., Frenzel, A.C. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pagem.
- Kross, E., Verduyn, P., Sheppes, G., Costello, C.K., Jonides, J., Ybarra, O. (2021). Social media and well-being: Pitfalls, progress, and next steps. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(1), 55-66. <https://10.1016/j.tics.2020.10.005>
- Kuss, D.J., Griffiths, M.D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 311-331. <https://10.3390/ijerph14030311>
- Lin, S., Liu, D., Niu, G., Longobardi, C. (2020). Active social network sites use and loneliness: The mediating role of social support and self-esteem. *Current Psychology*, 41(3), 1279-1286. <https://10.1007/s12144.020.00658-8>
- Liu D., Baumeister R.F., Yang C.C., Hu B. (2019). Retracted: Digital communication media use and psychological well-being: A meta-analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(5), 259-273. <https://10.1093/jcmc/zmz013>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schöler, J., Wegner, M., Keller, R. (2022). Satisfying the need for relatedness among teachers: Benefits of searching for social support. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.851819/full>
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1592464>
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. 2nd. ed., New York: Harper and Row.
- Moreno, J., vd. (2022). Social media addiction and its relationship with problematic alcohol use and mental health in young adults: a cross-sectional study in Spain. *Addictive Behaviors Reports*, 15. <https://10.1093/alcac/agz088>
- Öztürk, A.F. (2015). Sosyal medya bağımlılığı ve yalnızlık ilişkisi üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Pellegrino, A., Stasi, A., Bhatiasevi, V. (2022). Research trends in social media addiction and problematic social media use: A bibliometric analysis. *Frontiers in psychiatry*, 13, 1017506. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.101.7506>
- Richer, S.F., Vallerand, R.J. (1998). Construction and validation of the need to belong scale. *European Review of Applied Psychology*, 48, 129-137. <https://10.4236/psych.2016.73042>
- Robinson, L., vd. (2019). The Role of Social Comparison in the effect of instagram images on women's mood and body image. *Body Image*, 31(2), 37-45. <https://10.1016/j.bodyim.2017.06.001>
- Ryan, R.M., Bernstein, J.H., Warren Brown, K. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(1), 95-122. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.1.95>
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2023). Acting as one: Self-determination theory's scientific and existential import. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 1173-1176). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/978.019.7600047.013.59>
- Safko, L., Brake, D.K. (2009). *The social media bible: tactics, tools, and strategies for business success*. New York: John Wiley & Sons.
- Sağar, M.E. (2019). Yetişkin bireylerde sosyal medya bağımlılığının irdelenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 1(1), 29-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jedihes/issue/52054/635201>
- Sağbaşı, E.A., Ballı, S., Şen, F. (2016). Sosyal Medya ve Gençler Üzerindeki Etkileri. Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 153-163. https://www.researchgate.net/publication/311820374_Sosyal_Medya_ve_Gencler_Uzerindeki_Etkileri
- Tang, C.S.K., Yogo, M. (2019). Social media addiction and mental health among university students in Cambodia and Japan: A cross-cultural study. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34230820/>
- Tekin, G., Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4, 17. https://sssjournal.com/files/sssjournal/210.663.2493_15_4-17.ID497.%20G.TEK%20C4%B0N&B.G%20C3%96RG%20C3%9CL%20C3%9C_1559-1566.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2021). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)
- Tutgun-Ünal, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre sosyal medya bağımlılığı. *Journal of International Social Research*, 8(36), 821-828. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/639146>
- Ulaş-Karaahmetoğlu, G., Kaçan Softa, H., Kör, H., Karagözoğlu, G. (2017). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2173-2184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/369925>
- Ünal-Karagüven, M.H., Ekşioğlu, M., Gül, Ç. (2020). Özerklik teorisi ve sosyal ilişki gereksinimi ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 366-377. <https://doi.org/10.21733/ibad.656251>
- Ünal-Karagüven, M.H., Kamak, E. (2023). Ergenlerde çevrimiçi ve yüz yüze kendini açma. *Humanistic Perspective*, 5(1), 724-749. <https://doi.org/10.47793/hp.1183205>
- Van Den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 984-1002. <https://10.1348/096317909X481382>

- Wang, C. C., Tsai, Y. J. (2019). The effects of basic psychological need satisfaction at school on Taiwanese adolescents' academic achievement and positive mental health: the mediating role of academic self-efficacy and school engagement. *Children and Youth Services Review*, 96, 421-430. <https://10.1016/j.lindif.2017.01.017>
- We Are Social. (2021). Digital 2021: Global Overview Report. <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yontemleri. Ankara: Detay.
- Young, K. (2009). Internet addiction: diagnosis and treatment considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 241-246. <https://10.1007/s10879-009->
- Yue, Z., Zhang, R., Xiao, J. (2023). Social media use, perceived social support, and well-being: Evidence from two waves of surveys pre and post COVID-19 lockdown. *Journal of Social and Personal Relationships*, 026.540.75231188185. <https://doi.org/10.1177/026.540.75231188185>

The Mediator Role of Identity Salience and Defeat and Entrapment in the Relationship between Centrality of Events and Existential Annihilation Anxiety

Olayların Merkeziliği ile Varoluşsal Yok Olma Kaygısı Arasındaki İlişkide Kimliğin Belirginleşmesi ile Yenilgi ve Tuzağa Düşmenin Aracı Rolü

Neslihan ARICI ÖZCAN* 
Reyhan ARSLAN BABAL** 

Abstract

This study aims to examine the mediator role of identity salience and defeat and entrapment in the relationship between centrality of events and existential annihilation anxiety. The sample of the study consists of 379 participants between the ages of 18-64 from Turkey. To test the research model, the parallel multiple mediator model analysis was conducted. Correlation analysis indicated that centrality of events had a significant positive relationship with two sub-dimensions of identity salience (commitment and militancy), as well as defeat and entrapment. However, existential annihilation anxiety was significantly correlated with only commitment and defeat and entrapment. Defeat and entrapment and the one sub-dimension of identity salience (commitment) play a mediating role in the relationship between centrality of event and existential annihilation anxiety. These results imply that clinicians and researchers should focus on identity and self-appraisals more when working with trauma.

Keywords: identity salience, defeat and entrapment, centrality of events, existential annihilation anxiety, mediation

* Assoc.prof., İstanbul Medeniyet University, Department of Social Work, E-posta: neslihan@neslihanarici.com, Orcid ID: 0000-0002-6169-1445.

** RA., İstanbul Medipol University, Department of Psychology, E-posta: reyhanarслан@medipol.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-9344-2059.

Atıf için: Arıcı Özcan, N. ve Arslan Babal, R. (2024). The Mediator role of identity salience and defeat and entrapment in the relationship between centrality of events and existential annihilation anxiety. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 58-71. DOI: 10.15285/maruaeabd.1358566

Öz

Bu çalışma, olayların merkeziliği ile varoluşsal yok olma kaygısı arasındaki ilişkide kimliğin ve yenilgi ve tuzağa düşmenin aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'den 18-64 yaş aralığındaki 379 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma modelini test etmek amacıyla paralel çoklu aracılık analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine göre, olayların merkeziliği, kimliğin iki alt boyutu ile (bağlılık ve militanlık) ve yenilgi ve tuzağa düşme ile pozitif yönde ilişkilidir. Varoluşsal yok olma kaygısı, yalnızca bağlılık alt boyutu ile ve yenilgi ve tuzağa düşme ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Yenilgi ve tuzağa düşme ve kimlik ölçeğinin bağlılık alt boyutu, olayın merkeziliği ile varoluşsal yok olma kaygısı arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır. Bulgular, araştırmacıların ve klinisyenlerin travma ile çalışırken, kimlik ve öz değerlendirmeye daha fazla odaklanması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: kimlik, yenilgi ve tuzağa düşme, olayların merkeziliği, varoluşsal yok olma kaygısı, aracılık

Introduction

Positive memories that support the positive part of the self are important experiences and enable us to make sense in our lives (Bernsten & Rubin, 2006; Ritchie et al., 2014). However, sometimes negative memories have more impacts than positive ones, due to traumatic or stressful events serving as reference points (Berntsen et al., 2003; Bernsten & Rubin, 2006). In the literature, these types of occurrences are taken as the centrality of events. Centrality of events refers to how a traumatic memory serves as a personal reference point. It influences how individuals attribute meaning to other events, marking a significant turning point in their lives and shaping their identity. (Berntsen et al., 2003; Bernsten & Rubin, 2006).

Centrality of events affects peoples' future lives and identity, due to the relationship between the centrality of events and traumatic symptoms (Berntsen et al., 2011; Groleau et al., 2012; Mordeno et al., 2018; Schuettler & Boals, 2011). The centrality of events enhances the vividness of traumatic memories, making them more accessible and intense due to their more sensory basis, giving them more salience for identity – which increases symptoms of trauma (Fitzgerald et al., 2016; McKinnon et al., 2017).

Moreover, the centrality of events that shapes individual beliefs, feelings, thoughts, and behaviors is seen as part of an individual's life story and self-identity (Bernsten & Rubin, 2006; Schlagman et al., 2006). Self-identity, including dynamic and flexible features, develops through the handling of internal, environmental, and social stressors and traumas. These stressors, which challenge or enhance self-identity, may also be related to existential anxiety which occurs due to the threat of the existence of an individual's identity (Shaver & Mikulincer, 2012). However, the existence of an individual's identity is not dependent on the self alone, but rather their relation to larger groups, systems, and generations. Existential annihilation anxiety must be considered in this regard (Kira et al., 2020).

Existential annihilation anxiety should be taken in the broader perspective of developmental based trauma and collective terror management theory in relation to identity trauma, collective identity trauma, social status traumas and fear of physical death (Kira et al., 2015; Kira et al., 2018; Kira et al.,

2020). In other words, existential annihilation anxiety can develop in line with the individualization process from early adolescence to adulthood. With the onset of the individualization process, adolescents are tasked with constructing their own identity within a hierarchical order in relation to those within which they inhabit (Kira et al., 2018; Kira et al., 2019). Therefore, the individualization process relates to identity development and identity hierarchy. Identity development emerges with self-awareness and basic beliefs about the self, one's environment and meaning. Besides, identity hierarchy relates to one's collective or social role/status and physical identities. In terms of the process of identity development and identity hierarchy, one may encounter four types of existential threat: identity (psychic) traumas, collective identity trauma, social status trauma, and fear of physical death – all of which may evoke existential anxiety (Kira, 2019; Kira et al., 2020).

Although a relationship between existential annihilation anxiety and trauma has been established (Kira et al; 2010; Kira et al., 2018), the relationship of the centrality of an event with existential annihilation anxiety has not been featured yet. However, despite this oversight, the centrality of events has an important effect on an individual's identity, existence, and life story (Kira et al; 2010; Kira et al., 2018). In this study, one of the underlying mechanisms has been considered in terms of identity salience, alongside defeat and entrapment.

The mediator role of identity salience in the relationship between the centrality of event and existential annihilation anxiety

People live in dynamic and fluid systems of familial, social, and ecological systems through social interaction with others and by taking the roles of others (Stryker & Serpe, 1994).

Identities that are pre-cognitive and pre-affective representations have a role in orienting, regulating, and processing sensations, feelings, thoughts, and behaviors (Elmore & Oyserman, 2012; Oyserman et al., 2007). Individuals have multiple identities, which are organized in terms of importance and hierarchy. Within such orders, people use cognitive processes (appraisal/suppression/reappraisal) and socio-emotional commitments in terms of the relevance and importance attached to an event to form identity (Shuwiekh et al., 2017).

Identity salience is defined as the activation of one (or more) identity to form an active lens and agent in response to a contextual cues or event (Stryker, 1968). Identity salience refers to at least two terms. One of these includes identity commitment (commitment or no commitment to an identity), and the other, identity militancy (willing to sacrifice for the salient identity). The more meaningful the commitment identity, the higher the degree of the salience identity (Thoits, 2006). Furthermore, these socio-emotional commitments and cognitive processes have a role in the development of stress (Gallihier et al., 2017; Thoits, 2006). Therefore, it can be said that identity salience is greatly affected by traumas and chronic stress (Kira et al., 2018, Martire et al., 2000). Moreover, traumatic experiences have a role in developmental processes associated with dysregulation across areas of development (Ford, 2011; Kiesel, 2013). This dysregulation is seen in all developmental processes – whether physical (hyperarousal), socio-emotional (aggression) or cognitive (repetitive re-experiencing and reappraisals). Such dysregulations may also be seen in the centrality of events that relate to traumas

in terms of their effect on identity salience (Bernsten & Rubin, 2006; Thomsen & Berntsen, 2008). In other words, more salient and central traumatic memories integrate within identity, according to the degree to which they constitute a re-experiencing, connection, hyper-arousal, and further aggression. Thus, it can be said that there can be a relationship between the centrality of event and identity salience.

Individuals with salient identity evaluate traumatic experience in terms of their identity and may experience more stress and anxiety due to re-experiencing, appraisal, and hyper-arousal. These traumatic experiences are also related to collective issues, such as discrimination and oppression, as well as awakening existential fears regarding integrity and authenticity (Kira et al., 2012; Shrirra, 2015; Yair, 2014). In this regard, it can be inferred that identity salience may have been a role in increasing existential annihilation anxiety on the level of collective trauma in a group, culture or even civilization.

The mediator role of defeat and entrapment in the relationship between the centrality of event and existential annihilation anxiety

Defeat and entrapment pertain to perceptions of failure, feelings of powerlessness, loss of status and identity, and a perception of failure in struggle (Gilbert, 2001; Taylor et al., 2009). Defeat, especially seen in the loss of social and material resources, taking negative social reactions from others and internal negative reactions toward the self, such as self-criticism, social comparisons, etc. (Taylor et al., 2011). Entrapment is defined as the aspiration to escape from an intolerable situation associated with the perception that all paths to escape are blocked (Gilbert, 2001; Taylor et al., 2009).

Defeat and entrapment play a role in the development of mental problems such as depression and post-traumatic stress (Siddaway et al., 2015). Perceptions of defeat related to trauma cause a perceived loss of psychological autonomy, worthiness and competence, and non-sense of being human (Dunmore et al., 2001). Meanwhile, both defeat and entrapment are explained as a malfunction of the psycho-biological Involuntary Defeat Strategy (IDS) mechanism.

The human IDS is a primitive, evolutionarily adaptive, short-term stress and threat-defense response (like the “fight or flight” response), in the context of social competition or conflict for evolutionarily meaningful resources (Sloman et al., 2003). In other words, individuals elicit the appropriate response (fight and flight) with their evolutionarily meaningful resources in the short-term social threat, so their IDS activation is adaptive. Thus, people enhance their self-confidence and sense of control in their life (Sloman et al., 2003; Taylor et al., 2011).

When the problem of intense, chronic, inflexible, malfunctions of IDS elicit, they prevent individuals from struggling with the stress. Many studies indicate the malfunction of IDS mechanisms bring about more traumatic and stressful situations that can also have an impact on individuals’ cognitive, affective, and behavioral systems (McCrorry et al., 2010; Sloman et al., 2003; Taylor et al., 2011). Thus, sufferers feel more intense negative emotions, make more negative self-appraisals, more self-criticism and suppress more in their emotion and thoughts (Pinto-Gouveia et al., 2013; Siddaway et al., 2015). These can be seen more in the context of the centrality of traumatic

events (Pinto-Gouveia et al., 2013) as a personal reference point for the attribution of meaning, rooted especially in the childhood period and a central component of a person's identity and self-understanding (Bernsten & Rubin, 2006; Matos et al., 2013).

In other words, individuals with central negative memories, drawing from traumatic experiences rooted in childhood, appraise events more dysfunctional and experience a more malfunction in IDS, which leads them to have powerfully negative emotions towards themselves and activates self-criticism (Matos et al., 2013; Pinto-Gouveia et al., 2013). Thus, it can be said that there is a relationship between centrality of events and defeat and entrapment. Individuals' identity development may also be affected by this mechanism. Furthermore, a malfunction of the IDS mechanism in the perception of defeat and entrapment boosts threat appraisals, leading to anxiety (Butler et al., 2008; Taylor et al., 2011). In this regard, those who suffer from a central traumatic experience suffer more malfunctions of IDS mechanisms and more negative appraisals related to identity, which leads to an increase in existential annihilation anxiety. This is because the centrality of traumatic events influences an individual's life story and identity (Bernsten & Rubin, 2006; Schlagman et al., 2006).

Based on the current literature, all these concepts are crucial in terms of trauma. There have not been any studies that focus on these concepts of the centrality of event (CE), identity salience (IS), defeat and entrapment (DE), and existential annihilation anxiety (EEA), together. As an underlying mechanism of IS and DE that can explain the relationship between CE and EEA based on developmental and physiological IDS mechanisms, researchers ought to consider physiological mechanisms and developmental characteristics in the study of trauma. Thus this study aim is to investigate the mediator role of identity salience and defeat and entrapment in the relationship between centrality of events and existential annihilation anxiety. The proposed model hypothesizes that IS and DE mediate the association of CE with EEA . Last but not least, the research results may guide not only researchers but also clinicians to focus on identity salience and defeat and entrapment when studying trauma and and existential concerns.

Method

Participants

The sample of the study consists of 379 participants between the ages of 18-64. The participants were students at Istanbul Medeniyet University and their relatives. Of the 379 participants, 271 (71.5%) were female and 108 (28.5%) were male. The mean age of the sample was 23.66 (SD = 8.88).

Instruments

Short Defeat and Entrapment Scale (SDES) (Griffiths et al., 2015) is a single factor scale including 8-items that measure defeat and entrapment. One of the sample items in the scale is as follows: "I can see no way out of my current situation". The psychometric properties of the SDES were examined with both psychopathological groups and community settings. The scale had high internal consistency ($\alpha = .88$ to $.94$) and high test-retest reliability across 12 months ($r_{12m} = .88$ to $.92$).

After covariation of the errors, single-factor structure of the scale was confirmed ($\chi^2(1) = 3.00, p = .000$; CFI = .98; TLI = .96; GFI = .97; RMSEA = .07). These results showed that the goodness of fit indices meet the model fit requirements for single factor structure of the scale (Kline, 2011) in this study. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of SDES was found to be .89 in this study.

Identity Salience Scale (ISS) (Kira et al., 2011) is a 10-item scale that measures identity salience. ISS has two subscales: identity commitment and identity militancy. Higher scores indicate higher collective identity salience; lower scores show more personal identity salience. The subscale of identity commitment includes items like "I think a lot about the destiny of my group to which I belong." Identity militancy subscale includes such items as "The threat to my group made me stronger and more able to defend my group". The Cronbach's alpha internal consistency reliability was .80 for adolescents, and .81 in an adult sample. The identity commitment subscale had an alpha of .74, and identity militancy subscale had an alpha of .75.

To test the original two-factor structure of the ISS (Kira et al., 2011), confirmatory factor analysis was conducted. After covariation of the errors, two-factor structure of the scale was confirmed ($\chi^2(1) = 2.59, p = .000$; CFI = .99; TLI = .98; GFI = .97; RMSEA = .06) in the current study. These results showed that the goodness of fit indices meet the model fit requirements for two factor structure of the ISS (Kline, 2011). The Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the scale were found to be .88 for the Commitment and .93 for the Militancy, and .93 for the whole scale in this study.

The Centrality of Event Scale (CES) (Berntsen & Rubin, 2006) is a 7-item scale that measures how central an event is to a person's identity and his/her life story. A sample item from the scale states: "This event was a turning point in my life". In the scale, participants are asked the most stressful or traumatic event in their life and are asked to answer the items by thinking about this event. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was .88.

To test the single factor structure of the scale (Berntsen & Rubin, 2006), confirmatory factor analysis was conducted. After covariation of the errors, single factor structure of the scale was confirmed ($\chi^2(1) = 3.00, p = .001$; CFI = .99; TLI = .98; GFI = .98; RMSEA = .07). These results showed that the goodness of fit indices meet the model fit requirements for single factor structure of the CES (Kline, 2011) in this study. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was .94.

Existential Annihilation Anxiety Scale (EAAS) (Kira et al., 2019) is a 15-item measure that has four subscales: EAA related to personal identity trauma (psychic), EAA related to collective identity trauma (collective), EAA related to social status traumas (status), and EAA related to fear of physical death (physical). EAA and its four subscales were highly correlated with psychopathology, depression, and PTSD, and negatively with "will to exist" and self-esteem in both Western (UK) and non-Western (Egypt) samples. Exploratory and confirmatory factor analysis confirmed the four first order, and one second-order factor structure of the scale in both samples. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the total scale was .89 in the Egyptian sample and .92 in the UK sample.

To examine the original factor structure of EAAS (Kira et al., 2019), second-order confirmatory factor analysis was conducted. After covariation of the errors, confirmatory factor analysis confirmed

the scale as a unitary second-order factor with four significantly correlated first-order factors ($\chi^2(1) = 2.04$, $p = .000$; CFI = .97; TLI = .96; GFI = .95; RMSEA = .05). These results showed that the goodness of fit indices meet the model fit requirements (Kline, 2011) for EAAS in this study. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the whole scale was .87, providing satisfactory evidence for the reliability of EAAS in the current study.

Procedure

Data was collected from an emergent adulthood and adult sample within the range of 18-64 years. After obtaining the necessary ethical permission from the Ethics Committee of Istanbul Medeniyet University to conduct the study, data was collected in the last months of 2019. The data was obtained from Istanbul Medeniyet University students at the Social Work Department and their relatives. The data were gathered via snowball sampling method. Social Work Department students were asked to deliver the scales to their relatives and friends, and the scales were collected back through these students.

At first, a written consent that included information regarding the subject and objectives of the study, rights of participants, expectations from the participants, and the confidentiality of the answers was obtained from each participant. Then, the participants that voluntarily accepted to participate in the study filled out the scales in paper-pencil format. No identification information was requested from the participants. It took approximately 10 minutes to fill out all the scales.

Data Analysis

Data was reviewed for missing values, outliers, and normality with the SPSS 20 package program. Missing items were assigned by using the series mean method. When determining missing values, participants who left more than 10% of the total number of items blank for each scale were excluded from the analysis. In cases where there were less than 10% missing values for any scale, the average score determined for the relevant items was assigned. Accordingly, the mean value of the participants' responses for each scale item was calculated via SPSS, and this value was assigned to participants with missing data in the relevant item.

To detect univariate outliers, z scores were checked for each continuous variable. The assumptions of normality and linearity for the confirmatory factor analysis were also confirmed in this sample (Tabachnick and Fidell, 2006). Besides, correlation matrix analysis was performed to test the multicollinearity assumption. One of the common ways of identifying multicollinearity is to examine a correlation matrix of all the predictor variables. If the correlation coefficients between the independent variables are above .80 or .90, it may imply multicollinearity (Field, 2009). Accordingly, the correlation coefficients between the independent variables were evaluated in the current study. Since all the correlation coefficients between the independent variable (centrality of event) and the mediator variables (defeat and entrapment, commitment and militancy) were below .80 (see in Table 1), the multicollinearity effect was not considered. Confirmatory factor analyses were performed through AMOS 18 program (Byrne, 2001). The parallel multiple mediator analysis proposed by Hayes (2013) was carried out through the PROCESS extension of the SPSS 20.

Results

Correlation analysis

Relationships between variables in the study were evaluated by calculating the Pearson correlation coefficient. Correlation coefficients between variables were presented in Table 1.

Table 1. The Pearson Correlation Coefficients between Variables

Variable	1	2	3	4	5
1. CES	1				
2. EAAS	.34**	1			
3. SDES	.40**	.43**	1		
4. Militancy	.13**	.05	-.12*	1	
5. Commitment	.13*	.13**	-.05	.71**	1

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$. Note 2. CES = The Centrality of Event Scale; EAAS = Existential Annihilation Anxiety Scale; SDES = The Short Defeat and Entrapment Scale

The parallel multiple mediator model

The parallel multiple mediator model proposed by Hayes (2013) was conducted to examine the mediating role of defeat and entrapment and identity salience in the relationship between centrality of event and existential annihilation anxiety. In the analysis, 10000 bootstrap sampling was used, and estimates were calculated at 95% confidence interval (Hayes, 2013). The bias error was eliminated, and the corrected results were evaluated. Furthermore, since there was a statistically significant effect of gender on the scores of existential annihilation anxiety ($F_{(1,377)} = 4.10, p < .05$), gender was added to the analysis as a covariate for controlling its effect on the results.

According to the results, centrality of event significantly predicted defeat and entrapment, commitment, and militancy (*a* path respectively; $\beta = .37, SE = .04, t = 8.57, p < .001, CI [.29, .46]$; $\beta = .13, SE = .05, t = 2.59, p < .05, CI [.03, .22]$; $\beta = .11, SE = .04, t = 2.65, p < .05, CI [.03, .19]$). The direct effects of defeat and entrapment and commitment on existential annihilation anxiety were significant (*b* path respectively; $\beta = .38, SE = .06, t = 6.86, p < .001, CI [.27, .49]$; $\beta = .19, SE = .07, t = 2.85, p < .05, CI [.06, .32]$). However, the direct effect of militancy on existential annihilation anxiety was not significant (*b* path; $\beta = -.07, SE = .08, t = -.87, p = .38, CI [-.23, .09]$). The total effect of centrality of event on existential annihilation anxiety was significant (*c* path; $\beta = .34, SE = .05, t = 7.11, p < .001, CI [.25, .44]$). On the other hand, when centrality of event and mediating variables (defeat and entrapment, militancy, and commitment) were taken simultaneously in the equation, the direct relationship between centrality of event and existential annihilation anxiety decreased; but it did not lose its significance level (*c'* path; $\beta = .19, SE = .05, t = 3.74, p < .001, CI [.09, .29]$). These findings revealed that some of the mediating variables added to the equation may have a mediating effect on the relationship between centrality of event and existential annihilation anxiety.

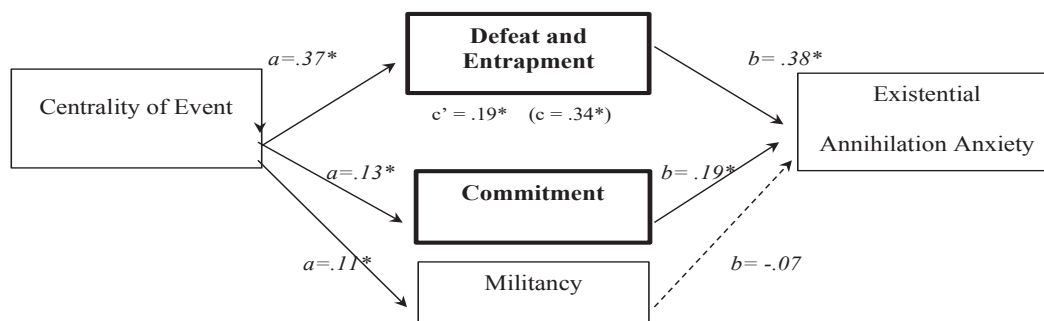
When examining whether the indirect effects are statistically significant or not, the total indirect effect ($c - c'$) of the centrality of event through the mediating variables on existential annihilation anxiety was

found to be significant (point estimate = .16, $SE = .03$, BCa CI [.11, .21]). When the variables mediating the indirect effect of centrality of event on existential annihilation anxiety were examined, it was observed that the mediation of defeat and entrapment and commitment were statistically significant (respectively; point estimate = .14, $SE = .03$, BCa CI [.09, .20]; point estimate = .02, $SE = .01$, BCa CI [.01, .06]). Accordingly, defeat and entrapment and commitment play a mediating role in the relationship between centrality of event and existential annihilation anxiety; however, militancy did not have a mediating role in this relationship. Besides, it was seen that the whole model was significant ($F_{(5,373)} = 23.97$, $p < .001$, $R^2 = .24$) and explained 24% of the total variance. The results were presented in Table 2 and Figure 1.

Table 2. Regression Coefficients, Standard Errors, and Model Summary Information for the Mediation Analysis

Consequent	M ₁ (SDES)			M ₂ (Commitment)			M ₃ (Militancy)			Y (EAAS)		
	Coeff.	SE	p	Coeff.	SE	p	Coeff.	SE	p	Coeff.	SE	p
X (CES)	.37	.04	.00	.13	.05	.01	.11	.04	.01	.19	.05	.00
Gender	-2.28	.80	.01	3.23	.91	.00	2.29	.77	.00	-1.53	.86	.08
M ₁	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.38	.06	.00
M ₂	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.19	.07	.01
M ₃	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.07	.08	.38
Constant	5.77	1.35	.00	12.19	1.52	.00	14.81	1.30	.00	6.05	1.70	.00
	$R^2 = .18$			$R^2 = .05$			$R^2 = .04$			$R^2 = .24$		
	$F_{(2,376)} = 40.79$, $p < .001$			$F_{(2,376)} = 9.65$, $p < .001$			$F_{(2,376)} = 7.87$, $p < .01$			$F_{(5,373)} = 23.97$, $p < .001$		

CES = The Centrality of Event Scale; EAAS = Existential Annihilation Anxiety Scale; SDES = The Short Defeat and Entrapment Scale



* $p < .05$

Figure 1. The Parallel Multiple Mediator Model of the Study in the Form of a Statistical Diagram

Discussion and Conclusion

This current study has revealed quite satisfying and significant findings. The results showed that there is a direct significant relationship between centrality of event and existential annihilation

anxiety. Although there has been no studies showing this relationship directly, most of the studies (Kira et al., 2018; Kira, 2019; Kira et al., 2020) that have examined the relationship between trauma and existential annihilation anxiety indirectly support the relationship between centrality of events and existential annihilation anxiety due the fact that traumas generally have more sensory-based features – vivid, accessible and intense – and more salience for identity (Meiser-Stedman & Nixon, 2017; Fitzgerald et al., 2016). Thus, it can be inferred that this is the first known study that directly indicates the relationship between centrality of event and existential annihilation anxiety.

Secondly, the mediating role of defeat and entrapment in the relationship between the centrality of event and existential annihilation anxiety was examined. Although there is no study that indicate a relationship between centrality of event and defeat and entrapment, most of the studies that emphasized the relationship between trauma and defeat and entrapment (Dunmore et al., 2001; Siddaway et al., 2015) indirectly support the relationship between centrality of event and defeat and entrapment, due to the malfunction of the IDS mechanism. With the onset of a malfunction to the IDS mechanism, individuals use more self-criticism and negative self-appraisals, which can lead individuals to perceive a loss of psychological autonomy and being human (Dunmore et al., 2001; Siddaway et al., 2015). In this regard, their trauma which can be the personal reference point for attribution of meaning to other events can be central for their lives (Bernsten & Rubin, 2006; Matos et al., 2013) and this can lead to their perceptions of defeat and entrapment. Therefore, it can be said that this is the first known study that shows the relationship between centrality of event and defeat and entrapment. Moreover, although the relationship between defeat and entrapment and existential annihilation anxiety has not been alluded to in many studies (Butler et al., 2008; Taylor et al., 2011), the relationship between anxiety and defeat and entrapment considering the IDS mechanism increases threat appraisal mechanism in anxiety. It can further be said that those with central traumatic experiences are prone to a malfunction of the IDS mechanism and use more negative appraisals related to identity, which leads to increased existential annihilation anxiety (Bernsten & Rubin, 2006; Schlagman et al., 2006).

Thirdly, the mediating role of identity salience (commitment and militancy) in the relationship between the centrality of event and existential annihilation anxiety was also examined. As a complex social creature, people form identities and people's identities are crucial to orient and regulate their lives (Elmore & Oyserman, 2012; Oyserman et al., 2007). In this regard, due to traumatic experience, individual identities are affected negatively and develop dysregulated across areas of their development (Ford, 2011; Kiesel, 2013). Furthermore, this dysregulation is seen in all developmental processes – physical (hyperarousal), socio-emotional (aggression) and cognitive (repetitive re-experiencing and reappraisals). These dysregulations may also play a role in identity salience. Thus, most of the studies (Kira et al., 2018; Galliher et al., 2017; Martire et al., 2000; Thoits, 2006) indicate the relationship between trauma and identity salience. The same dysregulation mechanism can be also seen in the relationship between the centrality of event and identity salience which is also supported by some studies (Bernsten & Rubin, 2006; Thomsen & Berntsen, 2008). Thus, it can be said that identity salience (commitment and militancy) can play a role in the relationship between the centrality of event and existential annihilation anxiety.

Re-experiencing and appraisals, especially regarding identity, may increase existential anxiety. Many studies that emphasize the relationship between identity salience and existential anxiety (Kira et al., 2012; Shrira, 2015; Yair, 2014) are parallel with the results of this study. However, in this study, only identity commitment – one of the sub-dimensions of identity salience – showed a significant relationship between existential annihilation anxiety, while the sub-dimension of identity militancy was not held as significant. This may be related to two dimension's features. Identity commitment measures perception and cognitive processes. Identity militancy measures rather behavioral processes and strategy (Kira et al., 2020). In this regard, it can be inferred that taking the centrality of event into question leads individuals to the commitment dimension of identity salience and the further use of the commitment dimension of identity salience, consequently leading them to experience more existential annihilation anxiety. From this result it can be said that when working with trauma, clinicians and researchers should focus on identity and appraisals more.

The limitations of this study must also be underlined. One of the limitations is the use of self-report scales. It may have negatively affected the reliability of the results due to social desirability. The other limitation is that data for dependent and independent variables were gathered from one source. According to Podsakoff et al. (2003) and Antonakis et al. (2010), collecting data from dependent and independent variables from the one source may reveal a variance deviation error. To reduce the negative effects of variance deviation error, the discrimination of all measurements in the study were tested. One more limitation of this study is that it does not establish causality. Instead, the results of the study are based on correlation that aim to understand the nature of the relationship between the centrality of the event and existential annihilation anxiety. Finally, although the findings of this study were collected from a wide age range, the lack of randomization in the inclusion of participants may negatively affect the generalizability of the results. Furthermore, although the size of the sample is sufficient, a more representative sample can be obtained with a larger number of participants and thus the generalizability of the results can be increased.

Despite all the limitations above, the present study makes some contributions to the literature. Firstly, it proved the importance of the relationship between the centrality of events and existential annihilation anxiety in a Turkish sample. In this context, both clinicians and researchers may focus on the central event in trauma and existential annihilation anxiety when they study trauma. Secondly, it demonstrated the importance of identity commitment and defeat and entrapment in the relationship between the central events and existential annihilation anxiety. Thus, it is important for both clinicians and researchers to study identity commitment and defeat and entrapment while studying trauma and existential concerns.

References

- Berntsen D., & Rubin D. C. (2006). The centrality of event scale: A measure of integrating a trauma into one's identity and its relation to post-traumatic stress disorder symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 219–231. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.01.009>

- Berntsen D., Rubin D. C., & Siegler I. C. (2011). Two versions of life: Emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of the life story and identity. *Emotion, 11*, 1190–1201. <https://doi.org/10.1037/a0024940>
- Berntsen, D., Rubin, D. C., & Siegler, I. C. (2011). Two versions of life: Emotionally negative and positive life events have different roles in the organization of life story and identity. *Emotion, 11*, 1190–1201. <https://doi.org/10.1037/a0024940>
- Berntsen, D., Willert, M., & Rubin, D. C. (2003). Splintered memories or vivid landmarks? Qualities and organization of traumatic memories with and without PTSD. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 17*(6), 675–693. <https://doi.org/10.1002/acp.894>
- Berman, S. L., Weems, C. F., & Stickle, T. R. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 285–292. <https://doi.org/10.1007/s10964.006.9032-y>
- Brown, A. T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (1st ed.). Guilford Press.
- Butler, G., Fennell, M., & Hackmann, A. (2008). *Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders: Mastering clinical challenges*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1017/s135.246.5811000166>
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carvalho, S., Pinto-Gouveia, J., Pimentel, P., Maia, D., Gilbert, P., & Mota-Pereira, J. (2013). Entrapment and defeat perceptions in depressive symptomatology: through an evolutionary approach. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes, 76*(1), 53–67. <https://doi.org/10.1521/psyc.2013.76.1.53>
- Dunmore, E., Clark, D. M., & Ehlers, A. (2001). A prospective investigation of the role of cognitive factors in persistent posttraumatic stress disorder (PTSD) after physical or sexual assault. *Behaviour Research and Therapy, 39*(9), 1063–84. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(00\)00088-7](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(00)00088-7)
- Elmore, K. C., & Oyserman, D. (2012). If ‘we’ can succeed, ‘I’ can too: Identity-based motivation and gender in the classroom. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.003>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (3rd ed.). London, UK: Sage.
- Fitzgerald J. M., Berntsen D., & Broadbridge C. L. (2016). The influences of event centrality in memory models of PTSD. *Applied Cognitive Psychology, 30*(1), 10–21. <https://doi.org/10.1002/acp.3160>
- Ford, A. (2011). State child emotional abuse laws: Their failure to protect children with gender identity disorder. *Family Court Review, 49*(3), 642–656. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2011.01399.x>
- Gallagher, R. V., McLean, K. C., & Syed, M. (2017). An integrated developmental model for studying identity content in context. *Developmental Psychology, 53*(11), 2011. <https://doi.org/10.1037/dev0000299>
- Gilbert, P. (2001). Depression and stress: A biopsychosocial exploration of evolved functions and mechanisms. *Stress: The International Journal of the Biology of Stress, 4*, 121–135. <https://doi.org/10.3109/102.538.90109115726>
- Groleau, J. M., Calhoun, L. G., Cann, A., & Tedeschi, R. D. (2013). The role of centrality of events in posttraumatic distress and posttraumatic growth. *Psychological Trauma—Theory Research Practice and Policy, 5*, 477–483. <https://doi.org/10.1037/a0028809>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guildford Press.

- Kira, I., Alawneh, A. N., Aboumediane, S., Mohanesh, J., Ozkan, B., & Alamia, H. (2011). Identity salience and its dynamics in Palestinians adolescents. *Psychology, 2*, 781–791. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.28120>
- Kira, I. A., Ashby, J. S., Omidy, A. Z., & Lewandowski, L. (2015). Current, continuous, and cumulative trauma-focused cognitive behavior therapy: A new model for trauma counseling. *Journal of Mental Health Counseling, 37*(4), 323 – 340. <https://doi.org/10.17744/mehc.37.4.04>
- Kira, I. A., Özcan, N. A., Shuwiekh, H., Kucharska, J., Amthal, H. A. H., & Kanaan, A. (2020). The cross-national validity and structural invariance of the existential annihilation anxiety scale. *Current Psychology, 41*, 573-584. <https://doi.org/10.1007/s12144.019.00591-5>
- Kira, I. A., Shuwiekh, H., Rice, K., Al Ibraheem, B., & Aljakoub, J. (2017). A threatened identity: The mental health status of Syrian refugees in Egypt and its etiology. *Identity, 17*(3), 176-190. <https://doi.org/10.1080/15283.488.2017.1340163>
- Kira, I. A., Shuwiekh, H., Kucharska, J., Al-Huwailah, A. H., & Moustafa, A. (2020). “Will to Exist, Live and Survive” (WTELS): Measuring its role as master/metamotivator and in resisting oppression and related adversities. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 26*(1), 47–61. <https://doi.org/10.1037/pac0000411>
- Kira, I. A., Templin, T., Lewandowski, L., Ramaswamy, V., Ozkan, B., Mohanesh, J., & Hussam, A. (2012). Collective and personal annihilation anxiety: Measuring annihilation anxiety AA. *Psychology, 3*(1), 90. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31015>
- Kline, B. R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press. Martire, L. M., Stephens, M. A. P., & Townsend, A. L. (2000). Centrality of women's multiple roles: Beneficial and detrimental consequences for psychological well-being. *Psychology and Aging, 15*(1), 148. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.1.148>
- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., & Costa, V. (2013). Understanding the importance of attachment in shame traumatic memory relation to depression: The impact of emotion regulation processes. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 20*(2), 149-165. <https://doi.org/10.1002/cpp.786>
- McCrorry, E., De Brito, S. A., & Viding, E. (2010). Research review: The neurobiology and genetics of maltreatment and adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(10), 1079-1095. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02271.x>
- McKinnon, A., Brewer, N., Meiser-Stedman, R., & Nixon, R. D. V. (2017). Trauma memory characteristics and the development of acute stress disorder and post-traumatic stress disorder in youth. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 54*, 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2016.07.009>
- Mordeno, I. G., Galela, D. S., Nalipay, M. J. N., & Cue, M. P. (2018). Centrality of event and mental health outcomes in child and adolescent natural disaster survivors. *The Spanish Journal of Psychology, 21*, E61. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.58>
- Oyserman, D., Fryberg, S. A., & Yoder, N. (2007). Identity-based motivation and health. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(6), 1011. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1011>
- Pinto-Gouveia, J., Castilho, P., Matos, M., & Xavier, A. (2013). Centrality of shame memories and psychopathology: The mediator effect of self-criticism. *Clinical Psychology: Science and Practice, 20*(3), 323-334. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12044>
- Ritchie, T. D., Skowronski, J. J., Cadogan, S., & Sedikides, C. (2014). Affective responses to self-defining autobiographical events. *Self and Identity, 13*, 513-534. <https://doi.org/10.1080/15298.868.2013.863222>
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. E. (2012). *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13748-000>

- Schlagman, S., Schulz, J., & Kvavilashvili, L. (2006). A content analysis of involuntary autobiographical memories: Examining the positivity effect in old age. *Memory, 14*(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/096.582.10544000024>
- Schuettler, D., & Boals, A. (2011). The path to posttraumatic growth versus posttraumatic stress disorder: Contributions of event centrality and coping. *Journal of Loss and Trauma, 16*, 180-194. <https://doi.org/10.1080/15325.024.2010.519273>
- Shrira, A. (2015). Transmitting the sum of all fears: Iranian nuclear threat salience among offspring of holocaust survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 7*, 364-371. <https://doi.org/10.1037/tra0000029>
- Siddaway, A. P., Taylor, P. J., Wood, A. M., & Schulz, J. (2015). A meta-analysis of perceptions of defeat and entrapment in depression, anxiety problems, posttraumatic stress disorder, and suicidality. *Journal of Affective Disorders, 184*, 149-159. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.046>
- Sloman, L., Gilbert, P., & Hasey, G. (2003). Evolved mechanisms in depression: the role and interaction of attachment and social rank in depression. *Journal of Affective Disorders, 74*(2), 107-121. [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(02\)00116-7](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(02)00116-7)
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family research. *Journal of Marriage and the Family, 30*(4), 558-564. <https://doi.org/10.2307/349494>
- Stryker, S., & Serpe, R. T. (1994). Identity salience and psychological centrality: Equivalent, overlapping, or complementary concepts?. *Social Psychology Quarterly, 57*(1), 16-35. <https://doi.org/10.2307/2786972>
- Taylor, P. J., Gooding, P. A., Wood, A. M., Johnson, J., & Tarrrier, N. (2011). Prospective predictors of suicidality: Defeat and entrapment lead to changes in suicidal ideation over time. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 41*(3), 297-306. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278x.2011.00029.x>
- Taylor, P. J., Wood, A. M., Gooding, P., Johnson, J., & Tarrrier, N. (2009). Are defeat and entrapment best defined as a single construct?. *Personality and Individual Differences, 47*(7), 795-797. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.011>
- Thoits, P. (2006). Personal agency in the stress process. *Journal of Health and Social Behavior, 47*(4), 309-323. <https://doi.org/10.1177/002.214.650604700401>
- Thoits, P. A. (2013). Self, identity, stress, and mental health. In *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 357-377). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_18
- Thomsen, D. K., & Berntsen, D. (2008). The long-term impact of emotionally stressful events on memory characteristics and life story. *Applied Cognitive Psychology, 23*, 579-598. <https://doi.org/10.1002/acp.1495>
- Yair, G. (2014). Israeli existential anxiety: Cultural trauma and the constitution of national character. *Social Identities, 20*(4-5), 346-362. <https://doi.org/10.1080/13504.630.2014.1002390>

Ortaokul Matematik Dersi Öğrenme Ortamının Matematiksel Yetkinlik Bağlamında İncelenmesi*

Examining the Learning Environment of the Secondary School Mathematics Lesson in the Context of Mathematical Competence

Fatih ÇELİKEL** 
Işıl TANRISEVEN*** 

Öz

Bu çalışma ortaokul matematik dersi öğrenme ortamının matematiksel yetkinlik bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmış nitel bir araştırmadır. Bütüncül tek durum çalışması desenindeki araştırmanın verileri 2019/2020 Eğitim Öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesindeki resmi ortaokullarda yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında 18 matematik öğretmeni ile görüşme yapılmış ve üç matematik öğretmeninin derse girdiği 7.sınıf düzeyi üç şubede gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşme verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Gözlem verilerinin analizinde ise gözlem maddelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmış ve gözlem sürecinde tutulan araştırmacı notları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencilere matematiksel yetkinlik kazandırmak için öğrenme ortamında; günlük yaşamdan örnekler vermeye, alıştırma yapmaya, problemleri anlamaya, muhakeme sorularına ve özgüven kazandırmaya odaklandıklarını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerine matematiksel yetkinlik kazandırmaya

* Bu çalışma, “Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Matematiksel Yetkinlik Bağlamında Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Dr., MEB, E-posta: fatihcelikel33@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3571-855X

*** Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta:isiltanriseven77@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-5884-2807

Atıf için: Çelikel, F. ve Tanriseven, I. (2024). Ortaokul matematik dersi öğrenme ortamının matematiksel yetkinlik bağlamında incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 72-93. DOI: 10.15285/maruaeabd.1457009

ilişkin görüşlerinin ve öğrenme ortamındaki uygulamalarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel yetkinlik, ortaokul matematik dersi, öğrenme ortamı.

Abstract

This study is a qualitative research conducted to examine the learning environment of secondary school mathematics lesson in the context of mathematical competence. The data of the research in the single case-holistic design was collected with semi-structured interviews and participant observation techniques in public secondary schools in Silifke district of Mersin province in the 2019/2020 academic year. Within the scope of the research, 18 mathematics teachers were interviewed and observations were made in three classes at the 7th grade level, where three mathematics teachers taught. In the research, data of the interviews were analyzed using the content analysis technique. In the analysis of the observation data, the frequency and percentage distribution of the observation items were calculated and the researcher's notes taken during the observation process were analyzed with the descriptive analysis technique. The research results show that teachers focused on giving examples from daily life, doing exercises, understanding problems, reasoning questions and gaining self-confidence to acquire mathematical competence to students in the learning environment. According to the results obtained from the research, it was seen that teachers' views on acquiring mathematical competence to their students in their lessons and their practices in the learning environment support each other.

Keywords: Mathematical competence, secondary mathematics lesson, learning environment.

Giriş

Matematik eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman dilimine yayılmaktadır. Matematik öğretiminin amacı, bireye günlük hayatta gerekli olan bilgi ve beceriler yanında problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2014, s. 15). Verilen matematik eğitiminin amacına ulaşabilmesi ise, öncelikle çağın gereklerine uygun öğretim programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni kabul edilen eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içinde olup; siyasi, toplumsal ve kültürel bütünlüğünün ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardan biri haline gelmiştir. Eğitimin var olan fonksiyonlarını yerine getirilebilmesinin en önemli koşulunu ise, öğretim programlarının ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesi oluşturmaktadır (Akınoğlu, 2005).

Türkiye'de bu doğrultuda 2017 yılının Ocak ayında, MEB tarafından öğretim programlarında güncelleme yapılmış, paydaş görüşlerinin alınması ve pilot uygulama sonrasında yenilenen programlar 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokulların tüm kademelerinde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018). Bu programdaki önemli değişikliklerden biri kazanımların sayılarında ve sınıf düzeylerinde bazı değişikliklerin yapılmasıdır. Ayrıca programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen, eğitim sistemimizin bireylere kazandırması beklenen sekiz anahtar yetkinliğe de ilk kez yer verilmesi dikkat çekmektedir. Bu anahtar yetkinlikler kapsamında ele alınan matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzının geliştirilmesi ve uygulanması olarak açıklanmaktadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018). Matematiksel yetkinlik sadece matematik

dersinde başarılı olmak olarak anlaşılmalıdır. Matematiksel açıdan yetkin olmak, bireyin yaşamın her alanında ihtiyaç duyabileceği matematikle ilgili yeterliliklere sahip olması ve bunları ustalıkla kullanabilmesidir. Bu ustalık ihtiyaç duyulan gerekli bilgiye sahip olma ve bunu yeterli düzeyde kullanabilmenin yanında matematik içeren faaliyetlerde istekli olmayı da içermektedir. Bir başka ifade ile matematiksel yetkinlik bir dizi bilgi, beceri ve tutumun birleşimi olarak düşünülebilir. Matematiksel yetkinliği oluşturan bu bileşenlerle ilgili alanyazında bazı kuramsal sınıflandırmalar yapılmıştır (Niss ve Jensen, 2002; OECD, 2019; Ulusal Araştırma Konseyi[NRC], 2001). Bu sınıflandırmalardan Amerika Birleşik Devletleri'nde NRC (2001) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim çağındaki öğrencilerin matematiği nasıl öğrendikleri araştırılmış ve matematiksel yetkinliğin birbiri ile iç içe geçmiş beş bileşenden (kavramsal anlama, işlemsel akıcılık, stratejik yetkinlik, uyarlanabilir muhakeme, verimli eğilim) oluştuğu ifade edilmiştir.

NRC (2001)'ye göre kavramsal anlama, matematiksel kavramların, işlemlerin ve ilişkilerin anlamlandırılması bir başka deyişle de matematiğin temel fikirlerinin bütünleştirilmiş ve işlevselleştirilmiş halde anlaşılmasıdır. İşlemsel akıcılık, matematiksel işlemleri esnek, doğru, verimli ve uygun bir şekilde yürütme becerisidir. Matematiksel problemleri formüle etme, sunma ve çözme kabiliyeti olan ifade edilen stratejik yetkinlik, problem çözmedeki zihinsel süreçleri ve uygulama adımlarını etkin olarak yerine getirebilmeyi gerektirir. Verilen bir problemi çözenin yanında, problem kurabilme ve problemle uygun çözümü eşleştirme gibi beceriler de stratejik yetkinlik kapsamındadır. Uyarlanabilir muhakeme, kavramlar ve durumlar arasındaki ilişkiler hakkında mantıklı düşünebilme kapasitesini ifade eder. Doğru ve geçerli bir muhakeme alternatiflerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesine dayanır ve sonuçların nasıl gerekçelendirileceği bilgisi içermektedir. Matematiksel yetkinliğin diğer dört bileşeninin aksine daha çok duyuşsal özellikleri ihtiva eden bileşeni olan verimli eğilim ise, çalışmaya ve kişinin kendi verimliliğine olan inancına bağlı olarak matematiği mantıklı, yararlı ve değerli görmeye sürekli meyilli olmaktır.

Öğrencilere matematiksel yetkinliği oluşturan bileşenlerin kazandırılmasında ortaokul döneminin kritik dönem olduğu söylenebilir. Bu nedenle ortaokul matematik derslerinin ve dolayısıyla öğretim programının öğrencilere matematiksel yetkinliği oluşturan bileşenleri kazandırmada ne derece etkili olduğu önemlidir. Matematik derslerinin etkililiğinin incelenmesinde, matematik dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesinde ve uygulamada karşılaşılan sorunların ortaya konmasında ilk başvurulacak kaynak ise şüphesiz paydaş görüşleridir. Türkiye'de ortaokul matematik dersini ve öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalarda da program paydaşlarının özellikle de programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine sıklıkla başvurulduğu görülmektedir: (Aktaş, 2020; Altındağ ve Korkmaz, 2019; Başkaya, 2016; Berkant ve İncecik, 2018; Bulut ve Kutluca, 2015; Deniz, 2018; Duman ve Akbaş, 2018; Eski, 2017; Gökalg ve Köksaldı, 2019; Karaca ve Türk, 2020; Karakoç, 2019; Nacar, 2015; Poyraz, 2019; Sargın, 2016; Yazıcı ve Taşgın, 2021). Bunun yanında veri kaynağı olarak müfettiş ve uzman görüşleri (Eski, 2017; Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çırak, 2012) ile öğrenci görüşleri (Demircioğlu, 2009; Güleş Dağlar, 2008; Köse, 2011; Zakiroğlu, 2012) ve veli görüşlerinden (Eraslan, 2011; Kay, 2007) yararlanılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak matematik dersine, öğretim programına

ve programın uygulamadaki etkililiğine yönelik paydaş görüşlerinin belirlenmesinin ve programın uygulama sürecinde yaşanan sorunların ortaya konulmasının amaçlandığı söylenebilir.

Veri kaynağı olarak görüşler, insanların tutumları, değerleri ve yaptıkları ile ne düşündükleri konusunda bilgi sağlayabilir. Ancak belli araştırma sorularının en iyi şekilde cevaplanabilmesi için insanların nasıl davrandığı ve olguların nasıl görüldüğünün gözlemlenmesi gerekebilir (Fraenkel ve Wallen, 2009, s. 440). Bir öğretim programına kavramsal olarak nasıl yaklaşıldığı önemli olmakla beraber, bu yaklaşımın program tasarımına nasıl yansıdığı ve özellikle de tasarlanan bu programın uygulamada nasıl işlediği de önemlidir (Doğanay, 2008). Resmi olarak tüm devlet okullarında aynı eğitim programı uygulamada olsa da, sınıflarda bu program farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Öğretimin içeriği bu program çerçevesinde düzenlenmekle birlikte; sınıflarda öğrenme-öğretme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri, görüş ve inanışları oluşturmaktadır. Sınıflarda farklılığı yaratan da böylece öğretmen olmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003). Matematik dersi öğretim programını değerlendirilirken, programın sınıftaki öğrenme ortamında nasıl uygulamaya dönüştüğünün ve bu süreçte neler yaşandığının gözlemlenerek ortaya konması bütüncül bir değerlendirme yapabilmek için gereklidir. Gözlem, eğitim durumlarının gözlenmesi amacıyla yapılacak ise bu durumda gözlenecek obje değişir. Eğitim durumlarının değerlendirilmesinde çoğunlukla öğretmen davranışları sınıf içi etkileşim, sınıf içi etkinlikler vb. durumlar gözlenir ve üründen çok sürecin gözlenmesi önem taşır (Erden, 1998, s. 64). Alanyazındaki ortaokul matematik dersine ve öğretim programına yönelik çalışmalar incelendiğinde verilerin genellikle görüşme, anket ve ölçek yoluyla toplandığı, sınıf ortamındaki gerçekte yaşanan durumu yansıtması beklenen ders gözlemlerinden ise yeterince yararlanılmadığı söylenebilir. Nitekim Türkiye’de ortaokul matematik dersi öğrenme ortamında öğrencilere matematiksel yetkinliği oluşturan bileşenlerin kazandırılması sürecinde gerçekleşen/gerçekleşmeyen durumları gözlem ve görüşme tekniklerini birlikte kullanarak betimleyen bir çalışmaya da alanyazında henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ortaokul matematik dersinde öğrenme ortamının NRC (2001)’nin ortaya koyduğu matematiksel yetkinliği oluşturan bileşenler (kavramsal anlama, işlemsel akıcılık, stratejik yetkinlik, uyarlanabilir muhakeme, verimli eğilim) açısından ayrı ayrı incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda da şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik dersinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere matematiksel yetkinlik kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Öğrencilere derslerde matematiksel yetkinlik kazandırılmasına yönelik gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinin niteliği nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, bütüncül tek durum deseninde modellenmiştir. Bütüncül tek durum deseni ise bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi, standart dışı veya kendine özgü

durumların çalışılması ya da daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların incelenmesinde kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da matematik dersinde öğrenme ortamının; ilk kez 2018 programında yer alan matematiksel yetkinlik kavramı bağlamında derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmenin çalışma grubu, 2019/2020 eğitim öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesindeki 9 resmi ortaokulda görev yapan 18 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme tekniği ile veri toplama sürecinde belli bir yerden sonra veriler doyum noktasına ulaşır ve yeni katılımcılar, önceki katılımcıların sunduğu veriyi sunar (Morgan ve Morgan, 2008). Bu doğrultuda görüşmelerde katılımcı sayısının belirlenmesinde için elde edilecek verilerin doyumuna ulaşması dikkate alınmıştır.

Araştırmada katılımcı gözlemin çalışma grubu ise resmi bir ortaokulun üç matematik öğretmeni ve bu öğretmenlerin derse girdikleri 7. sınıf düzeyi üç şubedeki toplam 64 öğrenciden oluşmaktadır. Patton (1990)'a göre amaçlı örnekleme bilgi bakımından zengin durumların seçilmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda katılımcı gözlemin çalışma grubu için araştırmacılarından birinin öğretmenlik yaptığı okul seçilerek, gözlemcinin sınıfta bulunan öğretmen ve öğrenciler açısından tanıdık biri olması sebebiyle katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmelerinin sağlanması ve doğal ortamı asgari düzeyde etkileyerek daha geçerli veriler elde edilebilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde önce literatür taraması ve iki öğretmenle ön görüşme yapılarak taslak görüşme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formlarda beş uzmanın görüşü doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve ön deneme formları oluşturulmuştur. Üç öğretmen ile yapılan pilot uygulamada görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve cevaplama süresi test edilmiştir. Pilot uygulamada tespit edilen eksikliklerle ilgili gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Samimi bir havada ve yaklaşık 30 dk süren görüşmeler katılımcıların bilgisi dâhilinde sesli olarak kayıt altına alınmıştır.

Katılımcı gözlem, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerde araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunun geliştirilmesinde geçerlik kapsamında literatür taraması ve öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak aday gözlem maddeleri oluşturulmuş, bu maddeler ile ilgili nitel araştırma konusunda 3 uzmanın görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca formun uygulanabilirliğini test etmek ve öğrencilerin gözlemciye alışmasını sağlamak adına sınıflarda birer derste pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama ile gözlem formunun uygulanabilirliği sınanmış olup elde edilen dönütler doğrultusunda gözlem formu son halini almıştır. Gözlem formunda öğrencilere matematiksel yetkinlik kazandırılmasına yönelik gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinde gözlenmesi muhtemel durumları ifade eden, beş yetkinlik bileşeninin her birine ilişkin dörder madde olmak üzere toplam 20 madde yer almaktadır. Gözlem sırasında

form üzerinde “Gözlendi/Gözlenmedi” şeklinde işaretleme yapılmış ve derste yaşanan olaylara ilişkin gerekli durumlarda not tutulmuştur. Her sınıfta haftada iki ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca üç şube için toplamda 30 ders saati gerçekleştirilen katılımcı gözlemlerde video ile kayıt yapılmış ve gerektiğinde araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Gözlem formları, gözlemin gerçekleştirildiği tarihlere göre her ders için bir form olacak şekilde 1’den 30’a kadar numaralandırılmıştır.

Araştırmanın verileri 2019/2020 Eğitim Öğretim yılının 1.döneminde toplanmıştır. Uygulamalar için Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izinler alınmış ve okul idaresi ve öğretmenlerle görüşülerek planlama birlikte yapılmıştır. Ayrıca gözlem yapılan sınıflardaki öğrenci velileri bilgilendirilerek yazılı izinleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı, tema veya kategorileri veri analizi sırasında oluşturabildiği gibi araştırma problemi ile ilgili alan yazını tarayarak veri analizden önce de oluşturabilir. Sonrasında görüşme yoluyla topladığı ve yazıya aktarılmış ham veriyi cümleler bazında sözü edilen temalar ve kategoriler altında göstererek işe başlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma kapsamında da görüşme formunda yer alan ilk beş soru için, o sorunun ilgili olduğu matematiksel yetkinlik bileşeni tema olarak kabul edilmiş ve soruya verilen yanıtlarla ilgili görüşme metinleri analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularında elde edilen kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda öğretmenlerin kimlikleri görüşülme sırasına göre Ö1, Ö2, ... Ö18 şeklinde belirtilmiştir. Veri analizi geçerliği kapsamında verilerin geçeceği doğru biçimde temsilinin sağlanabilmesi için görüşmelerin ses kayıtları aynı gün içinde yazılı hale getirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme dökümleri katılımcılara aynı gün içinde okutulmuş, eklemek veya düzeltmek istedikleri bir yer olup olmadığı sorularak katılımcı teyidi alınmıştır. Güvenirlik kapsamında ise görüşme dökümleri araştırmacı ve nitel araştırma konusunda bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmış ve 0.87 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arasındaki kodlamadaki uyumsuzluk olan noktalar üzerinde tekrar görüşülmüş ve ortak bir kararda uzlaşmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen kodlara ilişkin frekans değerleri tablo ile gösterilmiştir.

Katılımcı gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde gözlem sırasında alınan video kaydı araştırmacılar tarafından aynı gün izlenerek derste yapılan kodlamalar kontrol edilmiştir. Video kayıtlarının tesadüfi olarak belirlenen %30luk kısmı nitel araştırma konusunda bir uzman tarafından tekrar izlenmiş ve gözlem formu üzerine kodlanmıştır. Güvenirlik kapsamında, araştırmacılar ve uzman tarafından yapılan kodlamalarda kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak 0.82 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde gözlem formundaki gözlem maddelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmıştır. Bunun yanında gözlem sürecinde gerçekleşen olaylara ilişkin gözlem formu üzerinde tutulan araştırmacı notları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre

düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Bu kapsamında gözlem sırasında sınıf içerisinde gerçekleşen etkinlikler ve öğretmenlerin derste sorduğu sorulardan örnekler bulgulara sunulmuştur. Yapılan kodlamalarda ve alıntılarda öğretmenlerin kimlikleri Ö1, Ö2 ve Ö3 olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırma problemleri doğrultusunda iki başlık altında sunulmuştur.

Ortaokul Matematik Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilere Matematiksel Yetkinlik Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “Öğrencilerin matematiksel kavramları ve ilişkileri anlamasını sağlamak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen kavramsal anlama temasına ilişkin kodlar Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Kavramsal Anlama Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	F
Kavramsal Anlama	Günlük yaşamdan örnekler verme	13
	Somut materyaller kullanma	9
	Matematiksel modellemeyen yararlanma	5
	Ön öğrenme eksikliklerini giderme	4
	Farklı yöntem ve tekniklere yer verme	4
	Toplam	35

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun günlük yaşamdan örnekler verme (F=13) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü sırasıyla somut materyaller kullanma(F=9), matematiksel modellemeyen yararlanma(F=5), ön öğrenme eksikliklerini giderme(F=4), farklı yöntem ve tekniklere yer verme(F=4) görüşleri izlemiştir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*Elimden geldiğince günlük hayattan örnekler veriyorum. Örneğin ondalık kesirleri öğrenciler ilk kez gördüklerinde, derse başlarken market faturalarını göstererek içecek şişelerinin üzerindeki litre ifadelerini göstererek madeni paralar getirip kuruş ve liralara örnekler vererek konuya başlıyorum (Ö4/ **Günlük yaşamdan örnekler verme**).*

*Küp prizma kesir vb. kavramları anlatırken somut materyaller getirip üzerinde çalışıyoruz. Çünkü görerek dokunarak öğrenilen kavramlar daha kalıcı oluyor. Mesela kesir kavramı soyuttur ancak elma portakal gibi varlıklarla somutlaştırılabilir (Ö2/**Somut materyaller kullanma**).*

Öğretmenlere ikinci olarak “Öğrencilerin matematiksel işlemleri akıcı ve hatasız bir şekilde yapabilme becerilerinin geliştirilmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş, işlemsel akıcılık temasına ilişkin kodlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. İşlemsel Akıcılık Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	F
İşlemsel Akıcılık	Alıştırma yapma	15
	Zihinden işlem becerisi	8
	Pratik yolları öğretme	7
	Dönüt ipucu ve pekiştireç verme	7
	Eksik öğrenmeleri giderme	5
	Özgüven kazandırma	3
	Toplam	45

Tablo 2’de görüldüğü üzere Öğretmen görüşlerinin büyük çoğunluğunun alıştırma yapma(F=15) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü frekanslarına göre sırasıyla zihinden işlem becerisi(F=8) pratik yolları öğretme(F=7), dönüt ipucu ve pekiştireç verme(F=7) özgüven kazandırma(F=5) ve eksik öğrenmeleri giderme(F=5) görüşleri izlemiştir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Matematik uygulamaya yönelik bir ders olduğu için işlem becerilerini geliştirmek için bol bol örnek sorular çözüyoruz. Hem işlem hatalarını önlemek hem de soruları hızlı çözebilmek için çok soru çözmek gerekir (Ö3/ Alıştırma Yapma).

Bence en önemlisi zihinden işlem yapma becerisi... Zihinden işlem yapma becerisini geliştirmeye çalışıyorum. Çünkü özellikle 5.sınıfta görüyoruz ki kolay bir işlemi bile çocuklar alt alta yazarak ve çok oyalanarak yapıyorlar. Ben de bu noktalarda durdurup zihinden yapmalarını söylüyorum (Ö5/ Zihinden işlem becerisi).

Öğretmenlere üçüncü olarak “Öğrencilerin problem çözme ve kurma becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş, stratejik yetkinlik temasına ilişkin kodlar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Stratejik Yetkinlik Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	F
Stratejik Yetkinlik	Problemi anlama	16
	Günlük hayattan problemler	14
	Farklı çözüm yollarına değer verme	6
	Rutin problemler	6
	Rutin olmayan problemler	5
	Özgüven	3
	Problem kurma	2
	Toplam	52

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerin büyük çoğunluğunun problemi anlama (F=16) ve günlük hayattan problemler (F=14) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri frekanslarına göre sırasıyla farklı çözüm yollarına değer verme (F=6), rutin problemler (F=6) rutin

olmayan problemler(F=5) özgüven (F=3) problem kurma (F=2) görüşleri izlemiştir. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*Problem çözmenin en önemlisi problemi anlama aşaması olduğunu belirtiyorum. Problemi anlayabilmeleri için problemi şekle döküyorum şekil üzerinden anlatıyorum ya da problemi canlandırma yapıyoruz. Problemi anlamalarının yolu olarak bol bol kitap okumaya teşvik ediyorum (Ö14/**Problemi anlama**).*

*Problem yazarken genellikle kantin market pazar kıyafet taksit vb gerçek hayattan konular seçerim. Şu kadar paran vardı markete gittin veya şunu aldın... tarzı sorular.. Hem öğrencilerin ilgisi çekmek daha kolay oluyor hem de problemi daha iyi anlıyorlar (Ö10/**Günlük hayattan problemler**).*

Öğretmenlere dördüncü olarak “Öğrencilerin akıl yürütme(muhakeme) becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş, uyarlanabilir muhakeme temasına ilişkin kodlar Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Uyarlanabilir Muhakeme Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	F
Uyarlanabilir Muhakeme	Muhakeme soruları	12
	Okuduğunu anlama	10
	Akıl ve zeka oyunları	9
	Gerekçeleştirme	6
	Çözüm yollarını değerlendirme	4
	Konu bilgisi	2
	Toplam	43

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşleri muhakeme soruları (F=12) okuduğunu anlama (F=10) akıl ve zeka oyunları (F=9) gerekçeleştirme (F=6) çözüm yollarını değerlendirme (F=4) ve konu bilgisi (F=2) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*Son zamanlarda beceri temelli soruları bu anlamda çok değerli buluyorum ve önemsiyorum. Derslerde özellikle kullanıyorum. Ezbere dayalı sorulardansa bu tarz soruların çocukların daha çok ilgisini çektiğini görüyorum (Ö2/**Muhakeme soruları**).*

*Öğrencilerimden bol bol kitap dergi okumalarını, okuduklarından da özet ve yorum çıkarmalarını istiyorum. Ön şart okuduğunu anlamadır bunun için de bol bol kitap okumalarını tavsiye ediyorum (Ö3/**Okuduğunu Anlama**).*

Öğretmenlere beşinci olarak “Öğrencilerin matematiği öğrenmeye karşı istekli olması için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş, verimli eğilim temasına ilişkin kodlar Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Verimli Eğilim Temasına İlişkin Kodlar

Tema	Kod	F
Verimli Eğilim	Özgüven kazandırma	16
	Dersi ve öğretmeni sevmeye	14
	Dersi eğlenceli hale getirme	8
	Pekiştireç kullanma	3
	Yaşamımızdaki matematik	2
	Toplam	43

Tablo 5'te görüldüğü üzere. öğretmen görüşleri özgüven kazandırma (F=16), dersi ve öğretmeni sevmeye (F=14), dersi eğlenceli hale getirme (F=8), pekiştireç kullanma (F=3), yaşamımızdaki matematik (F=2) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilere matematik dersinde başarı duygusunu sık sık tattırmaya çalışıyorum Özgüvenin gelişmesi için kendi yapabileceği örnekleri tahtada çözdürerek yapabileceğine olan inancı arttırıyorum Ayrıca matematik çok zor olmadığını yapabilince çok zevkli olduğunu anlamasına inanmasına yardımcı oluyorum (Ö3/Özgüven kazandırma).

Öğrencinin her şeyden önce dersi ve öğretmeni sevmesi lazım. Öğretmeni sevmezse dersi de sevmez bu yüzden öncelikle kendimi öğrencilere sevdirim (Ö5/Dersi ve öğretmeni sevmeye).

Araştırmada “Öğrencilere matematiksel yetkinlik kazandırılmasında yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş, “En Çok Sorun Yaşanan Bileşen” ve “Genel Sorunlar” temalarına ilişkin kodlar Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Yaşanan Sorunlara İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kod	F
En çok sorun yaşanan bileşen	Uyarlanabilir muhakeme	14
	Stratejik yetkinlik	4
	İşlemsel akıcılık	3
	Kavramsal anlama	2
	Toplam	23
Genel Sorunlar	Hazırbulunuşluk	13
	Düşük motivasyon	10
	LGS	6
	Ders kitabı	4
	Sınıf mevcudu	2
	Yazılı sınav	2
	Toplam	37

Tablo 6'de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğunun en çok uyarlanabilir muhakeme bileşeninde sorun yaşadıkları (F=14), genel sorunlar olarak da öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasını (F=13) ve derse karşı motivasyonlarının düşüklüğünü (F=10) ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

En çok sorunu muhakeme becerisinde yaşıyorum. Çok iyi öğrenciler hariç diğerleri biraz mantık akıl yürütme isteyen sorularda takılıyorlar. İşin kötü tarafı öğrencide bu beceri yoksa sonradan kazanılması çok zor. Sadece öğretmen açısından değil öğrenci açısından da çok zor. Bu yüzden iyi diyebileceğimiz öğrenciler LGS de genelde kötü yapıyorlar. (Ö8/Uyarlanabilir Muhakeme).

Bence en önemli sorun öğrencilerin temelini zayıf olması. 8.sınıflarda bile daha çarpım tablosunu bilmeyen öğrenciler var. (Ö9/Hazırbulunuşluk).

Öğrencilerin yarısının dersle alakası yok. Kendileri sınıfta ama kafaları başka yerde. Sonuçta iş öğrencide bitiyor. Öğrenci kendisi öğrenmek istemezse öğretmenin yapacağı pek bir şey kalmıyor. Derse ilgi duyup dinleyip doğru düzgün not tutan öğrenci çok az. Anlamadığımız yer var mı diye sorduğumda kimse cevap vermiyor. (Ö5/Düşük motivasyon).

Öğrencilere Derslerde Matematiksel Yetkinlik Kazandırılmasına Yönelik Gerçekleşen Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilere derslerde matematiksel yetkinlik kazandırılmasına yönelik gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin nasıl olduğuna ilişkin katılımcı gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Gözlem yapılan derslerde gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinin niteliğine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliğine İlişkin Bulgular

			Toplam	Gözlenen	Ö1	Ö2	Ö3
Kavramsal Anlama	1. Yeni öğrenilecek bilginin mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek sunulması.	f	30	14	5	3	6
		%	100	47	17	10	20
	2. Matematiksel temsil biçimlerinin birbirine dönüştürülmesi	f	30	22	9	6	7
		%	100	73	30	20	23
	3. Ders kitabında verilen etkinliklerin sınıfta yapılması.	f	30	8	2	3	3
		%	100	27	7	10	10
	4. Programda öngörülen gerekli materyal, araç ve gereçlerin kullanılması.	f	30	19	6	8	5
		%	100	63	20	27	17
İşlemsel Akıcılık	5. Dört işlem problemlerine yer verilmesi.	f	30	21	8	7	6
		%	100	70	27	23	20
	6. Zihinden işlem yapma stratejilerine önem verilmesi.	f	30	4	2	1	1
		%	100	7	7	3	3
	7. Öğrencilerin matematiksel işlemlerde pratik yolları kullanmaya teşvik edilmesi	f	30	7	3	3	1
		%	100	23	10	10	3
	8. Öğrencilere matematiksel işlemleri yapmaları için verilen sürenin uygun olması	f	30	30	10	10	10
		%	100	100	33	33	33

Stratejik Yetkinlik	9. Bir matematiksel probleme ait farklı çözüm stratejilerine yer verilmesi.	f	30	8	3	3	2
		%	100	27	10	10	7
	10. Öğrenci seviyesine uygun, rutin olmayan problemlere yer verilmesi.	f	30	6	2	1	3
		%	100	20	7	3	10
	11. Öğrencilerin verilen problemleri tahtada çözmesi.	f	30	24	9	9	6
		%	100	80	30	30	20
Uyarılana-bilir Muhakeme	12. Öğrencilere günlük yaşam durumlarını kullanarak matematiksel problemler kurdurulması	f	30	11	3	4	4
		%	37	10	10	13	13
	13. Bilinenden bilinmeyene ulaşmak için akıl yürütme becerisine odaklanılması.	f	30	5	2	1	2
		%	100	17	7	3	7
	14. Tahmini sonuç isteyen problemlere yer verilmesi.	f	30	-	-	-	-
		%	-	-	-	-	-
Verimli Eğilim	15. Öğrencilerin problem çözerken neyi neden yaptığını açıklaması.	f	30	13	5	6	2
		%	100	43	17	20	7
	16. Öğrencilerin mantıklı genellemeler ve çıkarımlar yapabilmesi için fırsatlar bulması.	f	30	5	2	1	2
		%	100	17	7	3	7
	17. Dersi ilgi çekici hale getirecek aktivitelere yer verilmesi.	f	30	8	3	2	3
		%	100	27	10	7	10
Verimli Eğilim	18. Matematiğin yaşamımızdaki önemine ve faydalarına dikkat çekilmesi.	f	30	7	3	2	2
		%	100	23	10	7	7
	19. Öğrencilerin derse katılmaya istekli olması.	f	30	19	8	4	7
		%	100	63	27	13	23
	20. Öğrencilerin doğru sonuca ulaşınca ya kadar ipucu alması.	f	30	22	7	7	8
		%	100	73	23	23	27

Tablo 7’de verilen öğrenme-öğretme sürecinin niteliğine ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde, kavramsal anlamaya ilişkin gözlem yapılan 14 derste (%47) yeni öğretilecek bilginin mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek sunulduğu belirlenmiştir. Örneğin; bu derslerden birinde öğretmen derste tamsayılarla çıkarma işlemini anlatırken, çıkarma işleminin eksilen ile çıkanın ters işaretlisinin toplamı anlamına geldiğini vurgulayarak çıkarma işlemini öğrencilerin daha önce öğrenmiş olduğu tam sayılarla toplama işlemi ile ilişkilendirmiştir (Ö3/Gözlem No:6).

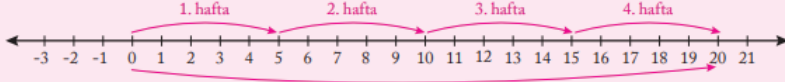
Gözlem yapılan 22 derste (%73) matematiksel temsil biçimlerinin birbirine dönüştürüldüğü belirlenmiştir. Örneğin Ö2 kodlu öğretmen tamsayılarla toplama işlemini anlatırken tahtaya yazdığı “(+4) – (-5)=?” şeklindeki matematiksel bir ifadeyi açıklarken “Gündüz hava sıcaklığı +4 derece iken gece 5 derece soğursa ne olur?” şeklindeki sözel bir ifadeye dönüştürmüştür. (Ö2/Gözlem No:9).

Kavramsal anlamaya ilişkin gözlem yapılan 8 derste (%27) ders kitabında verilen etkinliklerin sınıfta yapıldığı belirlenmiştir. Bu derslerden birinde ders kitabının 51.sayfasında yer alan Şekil 1’de sunulan çarpma işleminin modellenmesi ile ilgili etkinliği öğrenciler önce tek başlarına yapmışlar daha sonra öğretmenle birlikte cevaplamışlardır (Ö1/Gözlem No:14):

Etkinlik

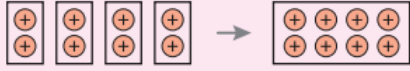
Aşağıda verilen problemleri inceleyiniz. Bu problemlerin çözüm adımlarını uygulayınız.

- Bir öğrenci harçlıklarından haftada 5 TL biriktiriyor. Bu öğrenci 4 haftada kaç TL biriktirir? Sayı doğrusundaki modellemeyi inceleyerek sayı doğrusunun altındaki noktalı yerlere matematiksel ifadeyi yazınız.



..... * =

- Aşağıda bir çarpma işlemi modellenmiştir.



Buna göre aşağıdaki noktalı yerlere işlemin matematiksel ifadesini yazınız.

..... * =

Şekil 1. Çarpma İşleminin Modellenmesi ile İlgili Etkinlik

Gözlem yapılan 19 derste (%63) ise programda öngörülen gerekli materyal, araç ve gereçlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin bu derslerden birinde öğretmen sayma pulları getirerek tamsayılarla toplama ve çıkarma işlemini anlatmıştır (Ö2/Gözlem No:9).

Tablo 7’de verilen işlemsel akıcılığa ilişkin gözlem bulgularına göre, 21 derste (%70) dört işlem problemlerine yer verildiği belirlenmiştir. Örneğin Ö3 kodlu öğretmen tamsayılarla problemler konusunu anlatırken öğrencilere “Cebinde 40 lira paran var Manava 20 lira kasaba 30 lira borcun varsa gerçekte ne kadar paran veya borcun kalır?” şeklinde bir problem sormuş ve öğrencilerden çözmelerini istemiştir (Ö3/Gözlem No:23). Gözlem yapılan 4 derste (%13) ise zihinden işlem yapma stratejilerine önem verildiği belirlenmiştir. Örneğin Ö2 kodlu öğretmen derste tahtada problem çözerken “ 70×30 ” işlemini yazarak yapan bir öğrenciye önce sayıların sonundaki sıfırlar yokmuş gibi sayıları çarpıp daha sonra sonucun sonuna çarpanlardaki toplam sıfır sayısı kadar sıfır ekleyerek zihinden çarpabileceğini hatırlatmıştır (Ö2/Gözlem No:28). Gözlem yapılan 7 derste (%23) Öğrencilerin matematiksel işlemlerde pratik yolları kullanmaya teşvik edildiği belirlenmiştir. Örneğin bu derslerden birinde öğrencinin biri öğretmenin sorduğu “ $(-5) + (+9) + (+5) = ?$ ” sorusunu çözerken $(-5) + (+5) + (+9)$ şeklinde işlem yapmanın daha pratik olduğunu hatırlatmıştır (Ö2/Gözlem No:15). Gözlem yapılan derslerin tamamında (%100) ise öğrencilere matematiksel işlemleri yapmaları için verilen sürenin uygun olduğu belirlenmiştir. Nitekim gözlem yapılan tüm derslerde öğretmenler derste soru sorduklarında öğrencilerin çözmesi için yeterli zaman verdikleri ve beklemedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 7’de verilen stratejik yetkinliğe ilişkin gözlem bulgularına göre 8 derste (%27) bir matematiksel probleme ait farklı çözüm stratejilerine yer verildiği belirlenmiştir. Örneğin Ö1 kodlu

öğretmen derste sorduğu bir problemi önce tahtada kendisi çözmüş sonra aynı problemi farklı bir yolla çözdüğünü belirten bir öğrencisine söz hakkı vererek çözüm yolunu anlattırıştır (Ö1/Gözlem No:25) Gözlem yapılan 6 derste (%20) ise rutin olmayan problemlere yer verildiği belirlenmiştir. Bu derslerden birinde Ö2 kodlu öğretmen öğrencilere ders kitabında yer alan ve 7.sınıf öğrencileri için rutin olmayan, Şekil 2'de verilen problemi sormuş ve çözmelerini istemiştir (Ö2/Gözlem No:27):

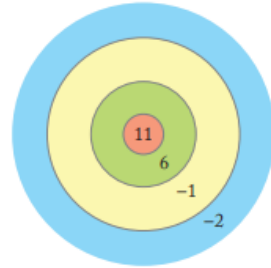
6. Mehmet'in 1100 TL'si vardır. Serap'a 1000 TL borçlu olan Mehmet'in Sezgin'den de 450 TL alacağı vardır. Mehmet'in Serap'a olan borcunu ödemesi ve Sezgin'den de parasını alması durumunda kaç TL'si olur?

Şekil 2. Rutin Olmayan Problem

Stratejik yetkinliğe ilişkin gözlem yapılan 24 derste (%80) ise öğrencilerin verilen problemleri tahtada çözdüğü belirlenmiştir. Bu derslerden birinde öğretmen ders kitabında yer alan Şekil 3'te verilen problemi çözen öğrencilerden birini tahtaya kaldırmış, öğrenci de problemi tahtada çözmüştür. Bu problem aşağıda verilmiştir (Ö3/Gözlem No:29):

1. Örnek

İbrahim, yandaki hedef tahtasına 10 tane ok atışı yapıyor. Negatif tam sayıların olduğu her bölgeye üçer ok, pozitif tam sayıların olduğu her bölgeye ikişer ok isabet ettiriyor. İbrahim, isabet ettirdiği her ok için hedef tahtasının o bölgesindeki puanı almaktadır. Buna göre İbrahim toplam kaç puan kazanmıştır? Bulalım.



Şekil 3. Öğrencinin Tahtada Çözdüğü Soru

Gözlem yapılan 11 derste (%37) ise öğrencilere günlük yaşam durumlarını kullanarak matematiksel problemler kurdurulduğu belirlenmiştir. Bu derslerden birinde Ö3 kodlu öğretmen tahtaya bazı matematiksel işlemleri yazmış ve öğrencilerinden defterlerine bu işlemleri kullanarak çözümü yapılabilecek bir problem yazmalarını istemiştir (Ö3/Gözlem No:17).

Tablo 7'de verilen uyarlanabilir muhakemeye ilişkin gözlem bulguları incelendiğinde, 5 derste (%17) bilinenden bilinmeyene ulaşmak için akıl yürütme becerisine odaklanıldığı belirlenmiştir. Örneğin ders kitabındaki Şekil 4'te verilen problem sınıfta çözülmüştür (Ö2/Gözlem No:23):

17. • Emrah, evinden okula 5 adım ileri, 1 adım geri atarak gitmiştir.

- Emrah toplam 358 adım atmıştır.
- Emrah son olarak ileri yöne doğru 4 adım atmıştır.
- Emrah'ın bir adımını 50 cm'dir.

Verilen bilgilere göre Emrah'ın evi ile okul arasındaki uzaklık kaç metredir?

A) 90

B) 120

C) 170

D) 190

Şekil 4. Akıl Yürütmeye İlişkin Problem

Uyarlanabilir muhakeme ilişkin gözlem yapılan hiç bir derste tahmini sonuç isteyen problemlere yer verilmediği tespit edilmiştir. 13 derste (%43) öğrencilerin problem çözerken, neyi neden yaptığını açıkladığı belirlenmiştir. Bu derslerden birinde öğretmenin tahtaya yazdığı tam sayılarla işlemler ile ilgili bir problemi çözen öğrenciden çözümü nasıl yaptığını arkadaşlarına açıklamasını istemiştir (Ö2/Gözlem No:21). Gözlem yapılan 5 derste (%17) ise öğrencilerin mantıklı genellemeler ve çıkarımlar yapabilmek için fırsatlar bulduğu saptanmıştır. Bu derslerden birinde öğretmen tahtaya (-2) sayısının tek ve çift kuvvetlerini yazarak öğrencilerden bunları inceleyip bir kural (*negatif sayıların çift kuvveti pozitif, tek kuvvetleri negatiftir*) ortaya koymalarını istemiştir. (Ö1/Gözlem No:25)

Tablo 7'de verilen verimli eğilime ilişkin gözlem bulgularına göre, 8 derste (%27) dersi ilgi çekici hale getirecek etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Örneğin bu derslerden birinde öğretmen öğrencilerinden vermiş olduğu bir alışveriş problemini canlandırmalarını istemiştir (Ö3/Gözlem No:24). Gözlem yapılan 7 derste (%23) matematiğin yaşamımızdaki önemine ve faydalarına dikkat çekildiği belirlenmiştir. Örneğin Ö1 kodlu öğretmen negatif tamsayıları anlatırken negatif tam sayılara neden ihtiyaç duyulduğunu sormuş gerçek hayatta negatif sayıları kullandığımız alanlara örnek vererek derse giriş yapmıştır (Ö1/Gözlem No:2). Gözlem yapılan 19 derste (%63) öğrencilerin derse katılmaya istekli olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu derslerde öğretmen soru sorduğunda öğrencilerin çoğunluğunun cevaplamak için parmak kaldırdığı tespit edilmiştir. 22 derste (%73) ise öğrencilerin doğru sonuca ulaşınca kadar ipucu aldığı belirlenmiştir. Örneğin öğretmen sorduğu $(+10)+(-5)=?$ matematiksel işlemi yapamayan öğrencisine “diyelim ki senin cebinde 10 liran var ama bakkala 5 lira borcun var o zaman kaç lira paran olur?” diyerek ipucu vermiştir (Ö2/Gözlem No:9).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler öğrencilere kavramsal anlamayı kazandırmak için derslerinde en çok günlük yaşamdan örnekler vermeye ve somut materyaller kullanmaya önem vermektedirler. Deniz (2014)'in araştırmasında öğrencilerin matematikteki konuların günlük yaşamla bağlantısını kuramadıklarında düşünme ve yorum yapmada zorlandıklarını tespit edilmiştir. Bu bağlamda matematik öğretiminde konuların günlük yaşamla ilişkili olarak verilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri açısından faydalı olacağı ifade edilmektedir (Kükey ve Tutak, 2019; Uysal ve Dede, 2019;

Yenilmez ve Uysal, 2007). Baykul (2014) matematik öğretiminde öğrenilenlerin mümkün olduğu ölçüde okul dışındaki gerçek hayatla ilişkisinin kurulması gerektiğini vurgulamış ve derslerde TV programlarından gazetelerden, okul etkinliklerinden ve hayattan örneklere yer verilmesinin öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini destekleyeceğini belirtmiştir. Akkurt (2020) araştırmasında öğrencilerin günlük yaşamlarında tecrübe ettikleri problem durumlarının matematik sorusu olarak karşlarına çıkmasının öğrencilerin çözüm yapmalarını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Materyal kullanma öğrencilerin mümkün olduğunca daha fazla duyu organı ile öğrenmesini sağlarken öğretmenlere de büyük kolaylık sağlar (Yanpar Yelken, 2015). Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin öğretim materyali kullanımının soyut kavramları somutlaştırarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını göstermiştir (Çiftçi, Yıldız ve Bozkurt, 2015; Gökmen, Budak ve Ertekin, 2016; Kelly, 2006; Yazlık 2018). Ayrıca araştırma kapsamında ulaşılan, derslerde genellikle programda öngörülen materyal, araç ve gereçlerin kullanıldığına ilişkin gözlem sonuçları öğretmenlerin öğrenme ortamındaki uygulamalarına ilişkin görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenler öğrencilere işlemsel akıcılık kazandırmak için derslerde en çok alıştırmaya, zihinden işlem becerisine ve pratik yolları öğretmeye önem vermektedirler. Gözleme dayalı sonuçlarda da derslerde öğretmenlerin dört işlem problemlerine sıklıkla, zihinden işlem yapma stratejilerine ve pratik yolların kullanımına ise kısmen yer verdikleri tespit edilmiştir. Matematikte işlemsel akıcılığı geliştirmeye yönelik yapılan öğretim düzenlemelerinde dikkat edilmesi gereken temel noktalardan en önemlilerden biri bol sayıda alıştırmaya yapmaktır (Carnine, 1997; Mercer and Miller, 1992; Ramos-Christian, Schleser ve Varn, 2008). Ayrıca matematikte tekrarlanan alıştırmalara ve anında dönüt ve düzeltme verilmesine dayalı uygulamaların matematikte akıcılığı arttırdığını ve “ustalığa” ulaşmak için etkili olduğu belirtilmektedir (Mong 2008; Mong ve Mong, 2010). Bu bağlamda görüşme ve gözlem sonuçlarına dayalı olarak çok sayıda alıştırmaya yapılmasının matematiksel işlemleri yaparken zihinden işlem yapma becerisine ve pratik yolların kullanılmasına önem verilmesinin işlem akıcılığın geliştirilmesi için uygun bir öğrenme ortamı yarattığı söylenebilir.

Araştırmanın stratejik yetkinliğe ilişkin sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilere stratejik yetkinlik kazandırmak için derslerinde en çok problemi anlamaya ve günlük hayattaki problem durumlarına yer vermeye odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki etkinliğin ortak amacının da öğrenci tarafından okunan bir problemin içselleştirilerek anlaşılabilmesinin sağlanması olduğu söylenebilir. Polya (1973)'ya göre öğrencinin problemi çözebilmesi için problem çözme sürecinin ilk basamağını problemin anlaşılması oluşturmaktadır. Ulu (2011), araştırmasında öğrencilerin rutin olmayan problemlerde en çok okuduğunu anlayamamaktan kaynaklı hatalar yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Boz ve Ulusoy (2020)'un araştırmalarında okuduğunu anlamada yüksek düzeye sahip olan 4.sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenler matematikteki problem durumlarının günlük hayattan seçilmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca gözlem yapılan derslerde de kısmen de olsa öğrencilere günlük yaşam durumlarını kullanarak matematiksel problemler kurdurulduğu tespit edilmiştir.

Akkurt, (2020) araştırmasında günlük yaşam durumlarını matematiğe entegre etme seviyelerine göre öğrencilerin problemlere doğru cevap verme başarılarının arttığını belirlemiştir. Bunun yanında Şıvkın, Aksoy ve Erdoğan (2020) araştırmalarında ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin, Şahin ve Eraslan (2019) ise ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiği günlük hayatta ilişkilendirmenin öğrencilerin sınavlardaki başarısını artıracığı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının araştırmanın bulgularıyla uyumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmada hem öğretmen görüşmelerine hem de gözleme dayalı bulgulara göre ise rutin olmayan problemlere yeterince ağırlık verilmediği tespit edilmiştir. Polya (1973) matematik öğretiminde rutin problemlerin gerekli olduğunu fakat sadece rutin problemlerle sınırlı kalınması ve rutin olmayan problemlerin kullanılmamasını ileride telafisi mümkün olmayan bir hata olacağını belirtmektedir. Derslerde rutin problemlerin çözümünün öğretilmesi fazla zaman ve emek gerektirmezken rutin olmayan problemlerin daha fazla zaman ve emek gerektirmesi öğretmenlerin rutin olmayan problemlere sınıflarında yeterince yer vermemelerine neden olabilmektedir (Silver vd., 2005).

Araştırmanın uyarlanabilir muhakemeye ilişkin sonuçlarına göre, öğretmenler öğrencilere uyarlanabilir muhakeme bileşenini kazandırmak için en çok muhakeme sorularına yer verdiklerini ve okuduğunu anlama becerisine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ülkemizde ortaöğretime geçişte uygulanan LGS'de daha çok üst düzey sorular sorulduğu görülmektedir (Batur, Ulutaş ve Beyrut, 2019; Berber ve Anılan, 2018; Ekinci ve Bal, 2019; Kızkapan ve Nacaroğlu, 2019). Şıvkın, Aksoy ve Erdoğan (2020) araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre kitap okumanın okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneğini arttırdığı ve muhakeme becerilerine ağırlık verilen LGS de öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını belirlemişlerdir Erdem (2016) ise araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlemiştir. Bu anlamda ilgili araştırma sonuçları ile de tutarlı olacak şekilde öğretmenlerin muhakeme sorularına ve okuduğunu anlama becerisine odaklanmalarının öğrencilerin uyarlanabilir muhakeme bileşenini kazanmalarında katkı sağlayan bir öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmenler matematiksel yetkinliğin en çok uyarlanabilir muhakeme bileşenini öğrencilere kazandırılmasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Şen ve Peker Ünal (2021) araştırmalarında muhakeme becerisine yönelik yeni nesil olarak ifade edilen sorularda hem öğretmenlerin hem öğrencilerin zorlandığını tespit etmiştir. Kemik (2021) araştırmasında öğretim programındaki kazanımların çoğunun işlem yeteneği kazandırmaya yönelik olduğu ve akıl yürütme becerisine yönelik az sayıda kazanım yer aldığı için akıl yürütme becerisinin derse giren öğretmenlerin ekstra çabasına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın verimli eğilime ilişkin sonuçlarına göre öğretmenler derslerde en çok öğrencilere özgüven kazandırmaya ve dersi ve öğretmeni sevdirmeye önem verdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının düşüklüğünü sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin, duyuşsal özelliklerin matematik başarısı üzerinde olumlu etkisine inandıklarını şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmada gözlem yoluyla ulaşılan, öğretmenlerin zaman zaman dersi ilgi çekici hale getirecek etkinliklere yer verdikleri bulgusu ile öğretmen görüşlerinin ile örtüştüğü söylenebilir. Yapılan araştırmalar da matematiği

sevme ve öz güven değişkenlerindeki artışın matematik başarısını da arttırdığını ortaya koymaktadır (Akyüz, 2014; Doğan ve Barış, 2010; Khine, Al-Mutawah ve Afari, 2015; Wilson ve Narayan, 2016).

Bu araştırmanın ortaokul matematik dersi öğrenme ortamının incelenmesine ilişkin görüşme ve gözlem bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunun öğrencilere matematiksel yetkinliğin bileşenlerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin ve derslerdeki uygulamaların benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin matematiksel yetkinliklerinin geliştirilmesi için okuduğunu anlama, zihinden işlem yapma stratejileri, rutin olmayan problemler, akıl yürütme gibi becerilerine yer veren ilgi ve motivasyonu arttıran bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiği söylenebilir. Bu anlamda bu özelliklere göre oluşturulmuş farklı öğrenme ortamlarının matematiksel yetkinlik açısından etkililiği araştırılabilir. Ayrıca öğretmenlere, başta uyarlanabilir muhakeme olmak üzere matematiksel yetkinlik bileşenlerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik hizmet içi çalışmalar yapılması önerilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Mersin Üniversitesi Etik kurulunun 09/02/2022 tarihli, 49 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akkurt, R. (2020). *Günlük yaşam problemleri uygulanarak altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel yetkinliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Aktaş, S. (2020). *Ortaokul beşinci sınıf matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akyüz, G. (2014). The effects of student and school factors on mathematics achievement in TIMSS 2011. *Education and Science*, 39(172), 150-162.
- Altındağ, A. ve Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake’in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501.
- Altun, M. (2014). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (10. Baskı). Bursa: Alfa Akademi.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Başkaya, A. (2016). *4+4+4 eğitim sistemi ile yeniden düzenlenen ortaokul matematik programı hakkında öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2018) LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar) yeni programa uygun geliştirilmiş* (2. Baskı). Ankara: Pegem A.

- Berber, A. ve Anılan, B. (2018). Son on yıldaki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 203-224. Erişim adresi: <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14601>
- Berkant, H. G. ve İncecik, A. (2018). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(6), 99-125.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere Geçiş Sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Bulut, İ. ve Kutluca, T. (2015). An assessment of the effectiveness of 6th grade mathematics curriculum in practice. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 1-26.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Carnine, D. (1997). Instructional design in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 130-141.
- Çiftçi, Ş. K., Yıldız, P. ve Bozkurt, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin materyal kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Politika Analizi*, 4(1), 79-89.
- Dağdelen, S. ve Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483 – 510.
- Demircioğlu, H. (2009). *İlköğretim matematik programının uygulamadaki etkililiğinin öğrenci görüşleri açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine uygun etkinlik oluşturabilme ve uygulayabilme yeterlikleri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Deniz, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 678-705.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(1), 44-50.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, S. N. ve Akbaş, O. (2017). Evaluation of Turkish and Mathematics curricula according to value-based evaluation model. *Cogent Education*, 4(1), 1291174. doi: 10.1080/2331186X.2017.129.1174
- Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Eraslan, A. (2011). Yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velileri ne düşünüyor? *Milli Eğitim-Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 189, 255-266.

- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/224378>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eski, C. (2017). *Ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gökalp, M. ve Köksaldı, G. (2019). Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi . *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* , 8 (16) , 218-241 . Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/51353/645805>
- Gökmen, A., Budak, A. ve Ertekin, E. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin matematik öğretiminde somut materyal kullanmaya yönelik inançları ve sonuç beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1213-1228.
- Güleş Dağlar, S. (2008). *2005 yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C. ve Çırak, N. (2012). Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2) 21-37.
- Karaca, S. Y. ve Türk, T. (2020). The evaluation of secondary school mathematics curriculum according to teachers' views in terms of education of gifted students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(1), 241-279.
- Karakoç, G. (2019). *2018 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kay, O. (2007). *İlköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaya, D. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması: Motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.7822/omuefd.389698>
- Kelly, C. A. (2006). Using manipulatives in mathematical problem solving: A performance based analysis. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3, 184-193.
- Kemik, İ. (2021). *8. Sınıf matematik öğretim programının 2019 liselere geçiş sınavı sorularıyla uyumunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Khine, M. S., Al-Mutawah, M. ve Afari, E. (2015). Determinants of affective factors in mathematics achievement: Structural equation modeling approach. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 199-211.
- Kızıkan, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Köse, E. (2011). İlköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-11.

- Kükey, E. ve Tutak, T. (2019). Matematiği öğrenmenin matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 84-95.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mercer, C. D. ve Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic math facts. *Remedial and Special Education*, 13(3), 19-35.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mong, M. (2008). *Evaluation of the effects of the Math to Mastery intervention package with elementary students in a school setting.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mississippi State University.
- Mong, M. D. ve Mong, K. W. (2010). Efficacy of two mathematics interventions for enhancing fluency with elementary students. *Journal of Behavioral Education*, 19(4), 273-288. doi: 10.1007/s10864.011.9143-8
- Morgan, D. L. ve Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nacar, N. (2015). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ankara ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics.* J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell (Ed.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Niss, M. ve Jensen, T. H. (2002). *Competencies and mathematical learning: Ideas and inspiration for the development of mathematics teaching in Denmark.* Copenhagen, Denmark: Ministry of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework.* Paris: OECD. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Ostler, E. (2011). Teaching adaptive and strategic reasoning through formula derivation: beyond formal semiotics. *Sutra: International Journal of Mathematics Science Education*, 4(2), 16-26.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park: Sage.
- Polya, G. (1973). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd ed.). New Jersey: Princeton University Press.
- Poyraz, G. (2019). *5. sınıf matematik programının çoklu verilere göre incelenmesi (Afyonkarahisar il örnekleme)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ramos-Christian, V., Schleser, R. ve Varn, M. E. (2008). Math fluency: accuracy versus speed in preoperational and concrete operational first and second grade children. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 543-549.
- Sargın, S. (2016). *Yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Siegfried, J. Z. M. (2012). *The hidden strand of mathematical proficiency: defining and assessing for productive disposition in elementary school teachers' mathematical content knowledge.* (Doktora tezi), University of California, San Diego.
- Silver, E. A., Ghouseini, H., Gosen, D., Charalambous, C. ve Strawhun, B. T. F. (2005). Moving from rhetoric to praxis: Issues faced by teachers in having students consider multiple solutions for problems in the mathematics classroom. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3-4), 287-301.

- Şahin, N. ve Eraslan, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik uygulamaları dersinde modelleme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşler. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 373-393.
- Şen, E. Ö. ve Peker Ünal, D. (2021). Matematik dersi öğretim programının Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 605-632.
- Şivkin, S., Aksoy, V. C. ve Erdoğan, D. G. (2020). LGS 'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, F. ve Dede, Y. (2019). Matematik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre matematiksel inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 215-237. Erişim adresi: <https://doi.org/10.7822/omuefd.513835>
- Ünal, M. (2019). *PISA sınavlarının özelliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin hazırlanmış oldukları sınav soruları ile karşılaştırılması: PISA kültürünü yaygınlaştırma model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Wilson, K. ve Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2), 236-253.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Yazıcı, T. ve Taşgın, A. (2021). Evaluation of a mathematics curriculum in accordance with the Eisner's Educational Connoisseurship and Criticism Model. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1226-1240.
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805.
- Yenilmez, K. ve Uysal, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematiksel kavram ve sembolleri günlük hayatla ilişkilendirme düzeyi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 89-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zakiroğlu, S. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersinden beklentilerine göre matematik programının irdelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Mesleki Mutluluk Açısından İncelenmesi*

Examining Teachers' Opinions on Distance Education In Terms Of Professional Happiness during the Pandemic Period

Alper KARAHAN** 
A. Faruk LEVENT*** 

Öz

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesidir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen araştırmanın çalışma grubu, pandemi döneminde uzaktan eğitim aracılığıyla ders veren 18 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze ve online olarak gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenler, pandemi döneminde zorunlu olarak geçirilen uzaktan eğitim sayesinde okula gidiş geliş süresinden tasarruf ettikleri ve profesyonel açıdan kendilerini geliştirme imkânı bulabildikleri için mesleki anlamda mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler; öğrencilerden ve okul ortamından uzak kalmaları, fırsat eşitsizliklerinin çok fazla yaşanması, online derslerde öğrenci katılımının düşük olması, ölçme-değerlendirmede yaşanan sorunlar ve akademik başarıdaki düşüşler pandemi döneminde mesleki mutluluklarını azalttığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları doğrultusunda, politika yapıcılarına ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki mutluluk, öğretmen, uzaktan eğitim, pandemi

* Bu makale, 2. Yazar danışmanlığında tamamlanan 1. Yazar'ın Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Marmara Üniversitesi, E-posta: alperkrhn@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-0024-9247.

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: faruk.levent@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3429-6666..

Atıf için: Karahan, A. ve Levent, A. F. (2024). Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 94-119 DOI: 10.15285/maruaeabd.1331377

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' opinions on distance education in terms of professional happiness during the pandemic period. This study was conducted with a phenomenological design from qualitative research methods. The study group of the research, which was determined by maximum variety sampling from purposive sampling methods, consists of 18 teachers who taught through distance education during the pandemic period. The data in the study were obtained through face-to-face and online interviews using a semi-structured interview form. The data obtained as a result of the interviews were analyzed by content analysis. According to the findings, the participant teachers stated that they were professionally happy because they saved time traveling to and from school and had the opportunity to improve themselves professionally thanks to distance education during the pandemic period. However, participant teachers stated that being away from students and the school environment, experiencing too many inequalities of opportunity, low student participation in online courses, problems in assessment and evaluation, and decreases in academic achievement reduced teachers' professional happiness during the pandemic period. In line with the research findings, recommendations for policy makers and practitioners were developed.

Keywords: Professional happiness, teacher, distance education, pandemic

Giriş

Bilgiye erişimin çok kolaylaştığı günümüzde bilgi alışverişinin önemi daha da artmıştır (Karasu ve Sarı, 2019). Maruz kalınan bilgi miktarının artışı ve bilginin tek bir kaynaktan değil, birçok kaynaktan elde edilebildiği son dönemde bilgi aktarımı konusunda birçok yenilik ve değişim yaşanmaktadır (Karaduman, 2018). Bu değişim ve yeniliğin nedeni yalnızca maruz kalınan bilgi miktarındaki artış veya teknolojinin gelişimi değildir. Doğal afetler, savaşlar ve salgın hastalıkların meydana gelmesi de eğitimde yöntem ve süreçlerin değişmesine yol açmaktadır (Işık ve Bahat, 2021). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu gibi sebeplerle düzgün bir şekilde gerçekleştirilememesi veya durması; bireyleri, toplumu ve buna bağlı olarak ülkenin geleceğini etkilemektedir (Kırık, 2014).

Hızla yayılan ve küresel anlamda çok sayıda krize yol açan Covid-19 pandemisi sebebiyle dünya genelindeki 191 ülkede okullar kapatılmış ve yaklaşık 1,8 milyar öğrenci bu süreçten etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Mart 2020'de pandeminin ilan edilmesiyle dünyada çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de derslerin devamlılığı için uzaktan eğitime geçirilmiştir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020) ve bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için çeşitli yöntemler denenmiştir (Daniel, 2020). Pandemi döneminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA), TRT aracılığıyla yayın yapan EBATV ve çeşitli sanal sınıfların oluşturulabildiği platformlar hem kamu hem de özel okullarda çeşitli şekillerde kullanılmıştır (Keskin, 2020).

Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçişle birlikte bir yandan sürecin getirdiği psikolojik savaş ile mücadele veren öğretmenler öte yandan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden geri kalmaması adına çalışmalarını özveriyle sürdürmeye gayret göstermişlerdir (Şimşir, 2020). Bu özverili çalışmaya rağmen, alışık olunmayan bir sisteme geçilmek zorunda kalınması ve belirsizliklerin etkisi öğretmenlerin özellikle motivasyon, öznel iyi oluş ve mesleki mutluluk gibi bazı konularda sıkıntı yaşamalarına neden olmuştur (Bayburtlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Walker, Sharp ve Sims, 2020).

Mutlu hissetmek veya mutluluk kavramı neredeyse tüm dillerde, kültürlerde ve yaş gruplarında ortak şekilde anlaşılmaktadır. Çünkü insani bir yetkinlik olan mutluluk insanın var oluş sebeplerinden biridir. Farabi'nin ifadesiyle her varlık en son yetkinliğe erişmek için yaratılmıştır ve bu yetkinliğin insana özgü olanı nihai mutluluktur (Bircan, 2001). Aristoteles'e göre her canlının ve yapılan her işin kendine has bir faaliyet tarzı ve erişmek niyetinde olduğu en son gayesi vardır (Kaya, 1981). Buna göre bireyin ulaşmak istediği en son gayenin belirlenmesi ile mutluluğa erişeceği noktada belirlenmiş olacaktır. Dolayısıyla mutluluğun nasıl kazanılacağından ziyade onun ne anlama geldiği, insanların davranışlarındaki belirleyiciliği ve hangi noktada ortaya çıkacağına bilinmesi daha önemlidir (Bircan, 2001).

Herakleitos'a göre mutlu olmak insanın kendi elinde olan bir durumdur. Dünya hep olması gerektiği gibidir ve insanoglu mutluluğu dünya düzeni içerisinde kendi iç durumuna bağlı olarak keşfeder (Akarsu, 1970). Başka bir ifadeyle, her insanın mutlu olduğu olgular ve durumlar birbirinden farklıdır. Hasta biri için mutluluk sağlık anlamına gelirken, ekonomik zorluklar içerisinde olan birine göre mutluluk servettir (Kaya, 1981). Kimi insanlar için mutluluğa giden yol uzun süreli gayelere erişmekten geçerken, bazı insanlar için ise anlık haz ve gereksinimlerin giderilmesi mutluluğa ulaşmayı sağlamaktadır (Baysal ve Aka, 2013). Demokritos ise insanı mutlu yapan asıl unsurun akıl olduğunu, beden ve duyuların insanı mutlu yapamayacağını belirtmiştir. Hayatın sunduğu zevklere düşüncesiz bir şekilde kapılan insanların mutlu olamayacağını belirten Demokritos; mutluluğun, insan ruhunun iyi durumda, uyum içerisinde ve değişmez bir dinginlik durumunda olmasıyla sağlanabileceğini öne sürmüştür (Akarsu, 1970). Freud'a göre ise mutluluk bastırılmış ihtiyaçların doyurulmasıyla mümkündür (Freud, 2015).

Mutluluk kavramı çalışma hayatı içerisinde ele alındığında; iş doyumunu, iş tatmini, mesleki doyum, mesleki mutluluk gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Yurtseven, 2019). Locke (1969), iş doyumunu yapılan işin takdir edilmesinden ve o işin değerlerine ulaşılmasından kaynaklanan güzel bir duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Schneider ve Snyder'e (1975) göre iş doyumunu, iş yerindeki güncel şartların (çalışma yükü, şekli, yönetim vb.) veya bir işe sahip olma sonucunda meydana gelen çıktılarının (maaş, iş güvenliği vb.) kişisel olarak değerlendirilmesidir. Mammadlı'ya (2019) göre yüksek iş doyumuna sahip kişilerin mesleki mutlulukları da yüksek olacağı öngörülebilir.

Bir örgütün verimliliği çalışanların iş doyumunu düzeyi ile doğru orantılıdır (Akçadağ ve Özdemir, 2005). Literatür incelendiğinde, iş doyumunu etkileyen faktörlerin genel olarak bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki ana başlık altında incelendiği görülmektedir. İş doyumunu; yaş, cinsiyet, kişilik, çalışma şartları, maaş ve terfi imkânları gibi pek çok bireysel ve örgütsel faktörden etkilenmektedir. Özellikle örgütsel faktörler içerisindeki kavramlar, toplumlar ve meslek grupları için farklılık göstermektedir. Bu nedenle, genel bir iş doyumunu tanımı yapılamadığı gibi iş doyumunu etkileyen örgütsel faktörleri genelleştirmek de mümkün olmamaktadır (Eroğlu, 2013). Yapılan araştırmalarda; yaş, kıdem, medeni durum, branş, öğrenim düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Şahin, 2013). Bu değişkenlerin yanı sıra; ücret, çalışma şartları, yöneticilerin iletişim becerileri (Demir, 2001; Koruklu vd., 2013; Shahidi, 2017; Sultana vd., 2017; Susmitha ve Reddy, 2017; Şahin ve Dursun, 2009), iş arkadaşlığı, terfi, mesleğe yönelik saygı (Çapuk ve Ünsal, 2017; Nyamubi, 2017; Özpinar ve Sarpkaya, 2010; Şahin,

2013; Şenol, 2020), öğrenci başarısı (Adak, 2021; Dinham ve Scott, 1998; Ekpenyong ve Joseph, 2017; Şahin, 2013) gibi faktörlerin de öğretmenlerin iş doyumlarında etkili olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerin elde ettikleri bilgi birikimlerini ve öğretim becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için mesleki anlamda mutlu olmaları gerekmektedir (TEDMEM, 2014). Yurtseven (2019), öğretmenlerin mesleki mutluluğunun yüksek olması sayesinde performanslarının arttığını belirtmektedir. Çetin, Arslan ve Büyükyılmaz (2021) tarafından pandemi döneminde öğretim elemanlarının iş doyumlarının iş performanslarına etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte öğretim elemanlarının iş doyumunu düzeylerinin artış gösterdiği ve bu durumun iş performanslarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi ve uzaktan eğitim sürecindeki mesleki mutlulukları ile ilgili literatür incelendiğinde, uzaktan eğitime geçiş sonrası öğretmenlerin mesleki mutluluklarının düşüş gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar (Chanana, 2021; Karadeniz ve Zabcı, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Suganya ve Sankarshwari, 2020) olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde mesleki olarak bazı öğretmenlerin mutlu olduğunu gösteren çalışmalar (Akgül, 2021; Fidan, 2021; Khlaif vd., 2021) da bulunmaktadır. Pandemi döneminde yapılan çalışmaların birçoğu (Adak, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Beşaltı, 2021; Çetin vd., 2021; Çoban, 2021; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sezgin ve Fırat, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020; Walker vd., 2020; Zan, 2020) uzaktan eğitimdeki genel sorunlara, tecrübelerle, değişikliklere ve alınabilecek önlemlere ilişkin öğretmen görüşlerinden oluşmaktadır. Literatürde, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde mesleki mutluluklarına ilişkin sınırlı sayıda araştırma olsa da bu konuyu derinlemesine ele alan bir araştırmanın eğitim yönetimi literatürüne katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Pandemi döneminde uzaktan eğitimde, öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumlu etkileyen unsurlar nelerdir?
- Pandemi döneminde uzaktan eğitimde, öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?
- Salgın ve doğal afet dönemlerinde yapılan eğitimde, öğretmenlerin mesleki mutluluklarının artırılması için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, varlığından haberdar olduğumuz fakat detaylı bir bilgi birikimine sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim deseninde yürütülen çalışmalar, olguya ilişkin deneyimleri inceleyerek deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışır (Ersoy, 2019).

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında, katılımcı seçimi yapılırken en gerekli unsur bireylerin araştırılan olgu ile ilgili deneyime sahip olmaları ve bu deneyimleri açıkça ifade edebilmeleridir (Creswell, 2016). Olguya ilişkin deneyimin, olgubilim deseninde yürütülen araştırmalardaki önemi gözetilerek bu araştırmanın çalışma grubunu pandemi döneminde uzaktan eğitim yoluyla ders verme deneyimine sahip olan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu yaklaşım genellikle çalışmada maksimum farklılığı sağlamak istendiğinde tercih edilmekte ve farklı bakış açılarını yansıtmaya olasıdır (Creswell, 2016). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı okul türlerinden, branşlardan ve öğretim düzeyinden öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu sayede, var olan olgunun maksimum şekilde yansıtılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde ikamet eden ve pandemi döneminde uzaktan eğitim veren 18 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Kıdem	Öğrenim Düzeyi	Branş	Okul Türü
Ö1	26	Erkek	Bekâr	4	Lisans	İngilizce	Lise
Ö2	27	Erkek	Bekâr	4	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö3	26	Erkek	Bekâr	3	Lisans	Sınıf	İlkokul
Ö4	33	Kadın	Bekâr	11	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö5	31	Kadın	Evli	10	Yüksek Lisans	Türkçe	Lise
Ö6	36	Kadın	Evli	13	Lisans	Matematik	Lise
Ö7	41	Erkek	Evli	17	Lisans	Coğrafya	Lise
Ö8	37	Kadın	Evli	12	Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Ö9	34	Erkek	Bekâr	11	Lisans	Matematik	Ortaokul
Ö10	29	Erkek	Bekâr	6	Lisans	Türk Edebiyatı	Lise
Ö11	45	Erkek	Evli	21	Lisans	Sınıf	İlkokul
Ö12	27	Kadın	Evli	4	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö13	26	Erkek	Bekâr	3	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö14	29	Kadın	Bekâr	3	Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Ö15	34	Kadın	Evli	8	Lisans	Tarih	Lise
Ö16	26	Erkek	Bekâr	3	Lisans	İngilizce	Lise
Ö17	31	Kadın	Evli	8	Yüksek Lisans	Muhasebe	Lise
Ö18	31	Kadın	Bekâr	10	Lisans	Sınıf	İlkokul

Kişisel bilgilerinin gizli tutulması amacıyla katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Bu nedenle öğretmenlere Ö1 (Birinci katılımcı öğretmen) şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda çok kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Görüşme tekniği; bireylerin deneyimlerine, görüşlerine ve önerilerine ilişkin bilgi elde etme konusunda uygun bir teknik olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formu hazırlamadan önce konuya ilişkin literatür detaylı olarak incelenmiş ve literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda açık uçlu soru ve bu sorulara ait derinlemesine bilgi elde edebilmek için sondaj sorular eklenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, eğitim yönetimi alanında uzman olan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında edinilen deneyimlere göre sorular yeniden değerlendirilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılmış olup, öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri ortamlarda ve uygun oldukları tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcılar pandeminin devam ediyor olması sebebiyle yüz yüze görüşme yapmak istememiştir. Görüşmenin online veya yüz yüze olması öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Online görüşmeler, bir uzaktan eğitim platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırma ve gizlilik konusunda bilgi verilip izinleri alınarak kayıt yapılmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin daha rahat ve samimi cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, ortalama 40-45 dakika arası sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları tek tek dinlenerek yazılı metin haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken ana hedef, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler analiz edilirken verileri birarada daha rahat şekilde görebilmek ve veri kaybını en aza indirebilmek adına MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerden benzer olanlar gruplanmış ve kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından kodlar uygun olabilecek temalar altında toplanmış ve ana temalar ile alt temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik çalışması, nicel araştırmalardan farklı gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmaların niteliğinin artırılması adına inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmaları gerçekleştirilir (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Yıldırım ve Levent, 2021). Bu araştırmanın inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

İnanırcılık: Bu araştırmada inanırcılık sağlanması için eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bununla birlikte inanırcılığı sağlamak için katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler yazıya geçirildikten sonra bu verilerin doğruluğunun yine katılımcılar tarafından incelenmesi istenmiştir.

Aktarılabirlik: Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için katılımcı öğretmenlerin ifadelerine yorum katılmadan doğrudan yer verilmiştir.

Tutarlık: Araştırmacıların, araştırma sürecinde tutarlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından tek tek kodlanmış, sonrasında bu kodlar alt temalar altında toplanmıştır. Son olarak alt temalar, ana temalar altında birleştirilmiş ve bu Şekilde veri analizine son hali verilerek araştırma tutarlığı sağlanmıştır.

Teyit Edilebilirlik: Araştırma kapsamındaki tüm çalışmalar ve toplanan veriler araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla saklanmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının özellikleri ve sürece ilişkin yaklaşımları önemlidir. Araştırma sürecinin araştırmacının özelliklerinden etkilenmemesi için araştırmacının bu süreci kişisel yaklaşımlarından bağımsız yürütmesi gerekmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada araştırmacı, verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında objektif olmaya zen göstermiştir. Araştırmacı, güvenirliği arttırmak için veri toplama sürecinde katılımcı öğretmenlerin pandemi döneminde uzaktan eğitime ilişkin ifadelerini ses kayıt cihazına kaydetmiştir. Bu sayede araştırma verilerinin daha güvenilir ve amaca uygun toplanması sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulması neticesinde altı tema belirlenmiştir. Bu temalar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmanın Temaları

No	Tema
1	Uzaktan eğitimde eğitim-ğretim ortamı
2	Uzaktan eğitimde iletişim
3	Uzaktan eğitimde akademik başarı
4	öğretmenlerin mutluluğu/mesleki mutluluğu
5	Uzaktan eğitimde mesleki mutluluk/mutsuzluk kaynakları
6	Uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek neriler

Tema 1: Uzaktan Eğitimde Eğitim-Öğretim Ortamı

Uzaktan eğitimde eğitim-öğretim ortamı temasında; uzaktan eğitimde ders süreci, uzaktan eğitimde materyaller ve uzaktan eğitimde altyapı olanakları olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitimde Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Katılımcı Öğretmen
Uzaktan eğitimde ders süreci	Öğrenciyle temas	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18
	Daha az etkileşim	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17
	Öğrenci motivasyon eksikliği	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17
	Derse hazırlığın kolaylaşması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9
	Öğrenci çekingenliğinin artması	Ö2, Ö3, Ö11, Ö18
	Dersten keyif alamama	Ö1, Ö4, Ö13, Ö16
	Öğretmen motivasyon eksikliği	Ö8, Ö14, Ö15
	Ders süresindeki yetersizlik	Ö2, Ö4
	Derslerin kaydedilebilmesi	Ö8
Uzaktan eğitimde materyaller	Ekrana yansıtma kolaylığı	Ö4, Ö5, Ö7, Ö16
	Sanal ders materyali eksikliği	Ö3, Ö6, Ö11
	Kısıtlı kaynak	Ö6, Ö18
Uzaktan eğitimde altyapı olanakları	Derse katılımın etkilenmesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14
	Derslerin kesintiye uğraması	Ö1, Ö7, Ö12, Ö16, Ö18
	Tablet dağıtımı	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
	Teknolojik hazırbulunuşluk	Ö3, Ö4, Ö6
	EBA destek noktaları	Ö4

Uzaktan eğitimde ders süreci alt temasında; öğrenciyle temas, daha az etkileşim, öğrenci motivasyon eksikliği, derse hazırlığın kolaylaşması, öğrenci çekingenliğinin artması, derslerden keyif alamama, öğretmen motivasyon eksikliği, ders süresindeki yetersizlik ve derslerin kaydedilebilmesi kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“İkisinin de ayrı güzellikleri olmasına rağmen, yüz yüze eğitimde çocuklarla bir aradasınız, temas halindediniz ve göz göze bakıyorsunuz. Uzaktan eğitim bana bu açıdan daha soğuk geldi. Uzaktan eğitimi tamamen kötülemiyorum ancak ders içerisindeki o birliktelik olmayınca biraz eksiklik hissediyorsunuz.” (Ö12)

“...Öğrencilerle yaşadığımız o mutlu anların, göz göze gelip gülümsemelerin ve bunu sınıf ortamında yapmanın keyfi bambaşka. Ayrıca, herhangi bir şeyde zorlandıklarımı gördüğümde anında müdahale edebilme şansının olması da yüz yüze eğitimin avantajı. Yüz yüze daha verimli oluyor ders. Uzaktan eğitimde bu biraz sıkıntılı.” (Ö18)

“...Sanal sınıfta dersin sonu gelince öğrenciler de hemen kapatıp gidiyorlar mesela. Bekleyen soru soran pek yok. Okuldaki etkileşimin yerini tutmadı diyebilirim.” (Ö5)

“...Öğrenciler sıkılıyor, yeri geliyor ben bile sıkılıyordum. Çünkü sınıf ortamındaki etkileşimi yakalayamadık.” (Ö10)

Uzaktan eğitimde materyaller alt temasında; öğrencilerin dikkatini çekme, ekrana yansıtma kolaylığı, sanal ders materyali eksikliği ve kısıtlı kaynak kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Her ders için ünlü yazarlarımızdan şairlerimizden öğrencilerin de ilgisini çekecek eserlerden kesitler aldım. Bunları seslendiren sanatçılarımızdan videolar açtım. Üzerine konuştuk öğrencilerle bu eserlerin. Yani, ben bu kadar katılım beklemiyordum açıkçası... Derslerin işlenişi kesinlikle değişti ama ben öğrencilerimin dikkatini toplayabildiğim ve bir şeyler öğretebildiğimi gördüğüm için bir sıkıntı yaşamadım.” (Ö10)

“...Fotokopi yok örneğin. Zoom üzerinden yaptığımız derslerde ekrana yansıtıyoruz ve fotokopiyle uğraşmamak güzel oluyor açıkçası. Ben İngilizce öğretmeniyim, karşımıza çıkan bazı konular yurt dışı ile alakalı oluyor ve örneğin konuda Paris geçiyor Eyfel kulesi geçiyor bunları hemen açıp ekrana yansıtıp gösterebiliyorum... Sınıf ortamında ulaştıramayacağım çoğu şeyi uzaktan eğitim uygulamalarında ekrana yansıtma sayesinde çocuklarla paylaşabildim.” (Ö4)

Uzaktan eğitimde altyapı olanakları alt temasında; derse katılımın etkilenmesi, derslerin kesintiye uğraması, tablet dağıtımı, teknolojik hazırbulunuşluk ve EBA destek noktaları kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“... Her şey imkân konusuna geliyor yine. Katılım konusundaki sorunların çoğunu öğrenciyle aşamadık ne yazık ki... Evde bir tablet olsa da 4 çocuk nasıl aynı anda girecek derslere? Onun için çok az sayıda öğrenciyle ders işliyorduk... Veliler ile bunu konuştuğumda bana internetlerinin, tabletlerinin veya telefonlarının olmadığını ya da yeterli gelmediğini söylüyorlardı.” (Ö2)

“Öğrenci telefondan giriyor derse ama telefonun alt yapısı yeterli olmuyor... Çocuk sürekli dersten kopuyor ya da dersin son 5 dakikası kalmış çocuk hala derse girmeye çalışıyor.” (Ö4)

“... İnternet bağlantılarındaki sorunlar veya teknolojik alettaki sorunlar nedeniyle kesintisiz bir ders işlemek güç. Tam bir şeyler anlatıyorsunuz, öğrencilerin dikkatini topladıysanız pat diye kopuveriyor internet ve donup kalıyorsunuz. Ekran başında zaten zar zor topladığımız konsantrasyon da gidiyor. Ya da öğrencinin sesi geliyor gidiyor. Bu tarz durumlar yaşanması da derse tam anlamıyla odaklanmayı engelliyor.” (Ö7)

Tema 2: Uzaktan Eğitimde İletişim

Uzaktan eğitimde iletişim temasında; öğrenciler ile iletişim, veli ile iletişim, meslektaşlar ile iletişim ve idare ile iletişim olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara ilişkin bulgular Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Öğretmen
Öğrenci ile iletişim	Ödevler ve sınavlar	Ö1, Ö4, Ö5
	Öğrencilere psikolojik yardım	Ö7, Ö9, Ö11
	Öğrencileri tanıyamamak	Ö1
Veli ile iletişim	Veli iş birliği	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18
	Öğrencilerin derse katılımları	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18
	Mesai kavramının kaybolması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16
	Velilerin ilgisizliği	Ö4, Ö7, Ö15, Ö17
	Veli mesajlaşma grupları	Ö4, Ö9, Ö11, Ö18
Meslektaş ile iletişim	Fikir alışverişi	Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
	Dersin verimi	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14
	Sosyalleşmemek	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö18
	Öğrenci katılımı	Ö3, Ö14, Ö18
	EBA ders kayıtları	Ö4
İdare ile iletişim	Aynı seviyede iletişim	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13
	Katılım raporlamaları	Ö11, Ö14
	Sorunlara ilişkin çözümler	Ö10
	İletişim kopukluğu	Ö4

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrenci ile iletişim alt temasında; ödevler ve sınavlar, öğrencilere psikolojik yardım ve öğrencileri tanıyamamak kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerle ne zaman veya neden görüştük dersiniz, çoğunlukla performans ödevi dönemlerinde veya sınavlardan önce öğrencilerin stres ve kaygılarından kaynaklı sorular oluyordu. Bunun yanında, kendilerine ödev verdiğimde bunun nasıl yapılacağını soruyorlardı ve ödevi tamamladıklarında göndermek için ulaşıyorlardı. Bu anlamda, iletişim çok kısıtlı gerçekleşti bu dönemde.” (Ö1)

“Sınıf öğretmenleri genelde hem öğrenciyle hem de veliyle daha fazla iletişimde bulunuyor ve daha iyi tanıyor onları. Haliyle bu süreçte özellikle öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek, psikolojik destek sağlamak da bir ihtiyaç haline geldi.” (Ö11)

Veli ile iletişim alt temasında; veli iş birliği, öğrencilerin derse katılımları, mesai kavramının kaybolması, velilerin ilgisizliği ve veli mesajlaşma grupları kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bu dönemde velinin yeri çok önemliydi. Çocuğunu yönlendiren, teknolojik yeterlilik sahibi veliler bizim iş yükümüzü hafifletti kesinlikle. Bu açıdan, veliler de bu sürecin önemli parçası oldu. Ödev konusunda olsun ders konusunda olsun birbirimizle iletişim halinde kaldık bu dönemde. Veliler ile iletişimimiz kuvvetliydi bence.” (Ö8)

“Derse girmeyen öğrenciler varsa onların velileriyle görüşmeler yapıyorduk, bilgilendirme yapıyorduk veya bilgi alıyorduk. Katılım konusunda sorunlar vardı örneğin. Bu konuyu çözmek için iletişimde bulduk velilerle.” (Ö6)

“Öğretmenler olarak her zaman ulaşılabilir durumdaydık. Biz bunu iyi niyetle yaptık ancak gerçekten özel hayatımıza saygı duymayan veliler vardı. Gün içerisinde 3-4 kez arayan veliler oldu. İster istemez geriliyorsunuz.” (Ö13)

Meslektaş ile iletişim alt temasında; fikir alışverişi, ders verimliliği, sosyalleşmemek, öğrenci katılımı ve EBA ders kayıtları kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Genel olarak uzaktan eğitimin varlığı ve okulların kapalı olması bir anlamda sosyalleşmeyi de engelliyor. Okuldaki iş arkadaşlarımızla görüşemiyorsunuz. Meslektaşınıza sadece bir merhaba bile demek insanı olumlu etkiliyor. Özellikle doğup büyüdüğünüz yer dışında bir yerde görev yapıyorsanız ve yeni geldiyseniz sosyalleşmek istiyorsunuz. Ama bu dönemde bu mümkün olmadı. İnsanı yalnızlığa iten bir durum oluyor ve hem genel hem mesleki anlamda mutsuzluğa yol açabiliyor.” (Ö1)

“Zümre başkanımızın bizi yönlendirmesi ve direktifleri ile biz bu uzaktan eğitim sürecini, ki biliyorsunuz geçici bir dönemdi, nasıl daha iyi atlatabiliriz, daha verimli hale getirebiliriz bunu haftalık yaptığımız online grup görüşmeleriyle halletmeye çalıştık. Özellikle öğrencilerin derslerden aldıkları verimi arttırmaya yönelik fikir paylaşımında bulunduk.” (Ö3)

İdare ile iletişim alt temasında; aynı seviyede iletişim, katılım raporlamaları, sorunlara ilişkin çözümler ve iletişim kopukluğu kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Yönetim konusunda ise aslında bizim idare ile çok fazla işimiz olmuyor. İşimizi yapıyoruz, olağüstü bir durum olmadığı sürece bir iletişimimiz olmuyor. O açıdan bir değişiklik olmadı.” (Ö2)

“İdare ile çok görüşmedik bu dönemle dürüst olmak gerekirse. Ama zaten normal zamanlarda da çok sık iletişimde bulunmuyoruz idareyle. O açıdan iletişim aynıydı diyebilirim. Bize genelde bakanlık kararlarını tebliğ ediyorlardı.” (Ö10)

Tema 3: Uzaktan Eğitimde Akademik Başarı

Uzaktan eğitimde akademik başarı temasında, “uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler” ve “uzaktan eğitimde öğrenci başarısına ilişkin görüşler” alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Uzaktan Eğitimde Akademik Başarı İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kod	Öğretmen
Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme	Not verme belirsizliği	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17
	Yeni fikirler	Ö6, Ö7, Ö10
	Öğrenciyi mağdur etmemek	Ö2, Ö3, Ö4
	Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri	Ö1, Ö14, Ö16
Uzaktan eğitimde öğrenci başarısı	Başarıda ders katılımının etkisi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Öğrenci takibinin zorluğu	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
	Ders hedeflerine ulaşamama	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö16, Ö17

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme alt temasında; not verme belirsizliği, yeni fikirler, öğrenciyi mağdur etmemek ve geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...Ölçme ve değerlendirme biraz arka plana atıldı diye düşünüyorum. Zaten bu konudaki değişiklikler de yordu bizi. Daha stabil bir şekilde ilerlenebilirdi.” (Ö11)

“Ölçme değerlendirme konusunda kazanımlara ulaşamama ve üst yönetimden gelen ölçme değerlendirmenin yapılmama emri sebepleriyle bir sonuç elde edilemedi. Öğrenciler devamsızlığa dikkat edilmeden ve ölçme değerlendirme yapılmadan, hiçbir kazanım sağlamadan bir üst seviyeye geçirildi.” (Ö17)

Uzaktan eğitimde öğrenci başarısı alt temasında; başarıda ders katılımını etkisi, öğrenci takibinin zorluğu ve ders hedeflerine ulaşamama kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenci başarısının direkt olarak uzaktan eğitim nedeniyle etkilendiğini düşünmüyorum. Ancak başarılı öğrencilerimden başarısı düşen öğrencilerim oldu. İşte bu noktada derse katılım öne çıkıyor. Derslere katılım düzenli olabilseydi başarının da etkilenmeyebileceğini düşünüyorum.” (Ö3)

“...Öğrencinin dersten geçememe gibi bir kaygısı da olmadı. Nasılsa herkesi geçirecekler düşüncesi de öğrencilerin ilgisizliğine yol açtı bence. Derse katılmayan öğrenciler sınıflarını geçtiler ama ulaşılması gereken kazanımlarla mı geçtiler orası soru işareti. Çünkü dersler uzaktan da olsa öğreticiydi. Hangi ortam olursa olsun derse katılım başarı için çok önemli.” (Ö8)

“Ders sonrası verdiğimiz ödevlerin yapılması da sıkıntılıydı. Bu bir de derse girebilen öğrenciler için geçerli bir durum. Derse giremeyen zaten ödev falan yapamıyor. Derse girenlerden de geri dönüş azdı ödev konusunda. Öğrenci ne kadar öğrenebiliyor tam anlamıyla göremiyorsunuz. Ödevler tabii ki tek başına bir ölçme değerlendirme şekli olamaz. Ancak bunun geri dönüşünü bile doğru düzgün alamadık.” (Ö12)

Tema 4: Öğretmenlerin Mutluluğu/Mesleki Mutluluğu

Öğretmenlerin mutluluğu/mesleki mutluluğu temasında; öğretmenlerin mutluluğa ilişkin genel görüşleri ve öğretmenlerin mesleki mutluluğa ilişkin genel görüşleri alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mutluluğa/Mesleki Mutluluğa İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Öğretmen
Öğretmenlerin mutluluğu	Huzurlu olmak	Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17
	Hedefe ulaşmak	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7
	Sevinmek	Ö2, Ö5, Ö10
	Aile ve sevilenler	Ö3, Ö15, 18
	Sağlıklı olmak	Ö2, Ö9, Ö14
	İyi hissetmek	Ö7, Ö11
	Tanrıya bağlılık	Ö10
Öğretmenlerin mesleki mutluluğu	Öğrenci gelişimine katkı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17
	Sevgi ve saygı	Ö3, Ö9, Ö10, Ö11
	İyi bir insan yetiştirmek	Ö4, Ö7, Ö9, Ö14
	Meslektaşlarla iyi ilişkiler kurmak	Ö15, Ö16, Ö17
	Öğrenciyle bir arada olmak	Ö3, Ö6, Ö16
	Huzurlu olmak	Ö8, Ö17, Ö18
	Maddi doyum	Ö4, Ö9, Ö17
	Gönülden yapmak	Ö10, Ö11
	Mesleki gelişim	Ö12, Ö13
	İdareyle iyi ilişkiler	Ö16

Öğretmenlerin mutluluğu alt temasında; huzurlu olmak, hedefe ulaşmak, sevinmek, aile ve sevilenler, sağlıklı olmak, iyi hissetmek ve Tanrıya bağlılık kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...Kafanın tamamen rahat olması, hiçbir baskı hissetmemek, yarımı düşünmemek benim için mutluluk kaynağıdır.” (Ö1)

“Zihinsel veya fiziksel olarak insanın yapmak istediklerine ulaşması ve bundan duyduğu hoşnutluk durumu mutluluktur bence.” (Ö3)

“Mutluluk denildiği zaman benim aklıma öncelikle sağlık geliyor. Sağlık varsa ben mutluyumdur.” (Ö14)

“Sevdiklerimizle kaliteli vakit geçirmek, onlarla gülmek eğlenmek ve yeri geldiğinde beraber üzülme... Yani sevdiklerimizle beraber olup her şeyi paylaşmaktır mutluluk.” (Ö18)

Öğretmenlerin mesleki mutluluğu alt temasında; öğrenci gelişimine katkı, sevgi ve saygı, iyi bir insan yetiştirmek, meslektaşlarla iyi ilişkiler kurmak, öğrenciyle birarada olmak, huzurlu olmak, maddi doyum, gönülden yapmak, mesleki gelişim ve idareyle iyi ilişkiler kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...Mesleki mutluluk deyince aklıma verdiğim emeğin öğrencide görülmesi ve onun hayatına katkıda bulunduğumu hissetmek geliyor.” (Ö2)

“Bizim görevimiz sadece bilgiyi verelim kenara çekilelim değil. Biz öğretmen olarak iyi birer insan yetiştirmeliyiz. Hedefimiz bu olmalı ki ülkemize faydalı birer insan olsunlar. Tabii dersler ile ilgili bilgi sahibi olacaklar ama etik kurallara uyum gösteren, doğruyu yanlış ayırabilen ve öğrendiği bilgileri özümseyip davranışlarına yansıtabilen bir birey yetiştirmek gerekli.” (Ö14)

“..Öğrencilerimin dersle ilgili olması ve onlara bir şeyler katıyor gibi hissetmek beni mesleki anlamda mutlu eder.” (Ö15)

Tema 5: Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluk/Mutsuzluk Kaynakları

Uzaktan eğitimde mesleki mutluluk/mutsuzluk kaynakları temasında, uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutluluk kaynakları ve uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutsuzluk kaynakları olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutluluk/Mutsuzluk Kaynakları

Alt Tema	Kod	Öğretmen
Uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutluluk kaynakları	Öğrenci katılımı	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15
	Mesleki gelişim	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö16, Ö18
	Zamandan tasarruf	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13
	Derslerin devamlılığı	Ö10, Ö11, Ö12, Ö18
	Daha konforlu ders	Ö4, Ö9, Ö16, Ö17
	Öğrencilerin daha rahat öğrenmesi	Ö5, Ö7, Ö13
	Sınıf yönetiminde kolaylık	Ö1, Ö12, Ö16
	Daha az evrak işi	Ö17
	Teknoloji kullanımı	Ö4
Ortadan kalkan tehditler	Ö16	
Uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutsuzluk kaynakları	Okul ortamından uzak olmak	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
	Fırsat eşitsizliği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
	Öğrencilerin yeterince öğrenememesi	Ö3, Ö4, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
	Öğrenciyi derse çekememek	Ö6, Ö7, Ö9, Ö16, Ö18
	İş yükünün artması	Ö4, Ö7, Ö11, Ö14
	Öğretmenlerin yalnız bırakılması	Ö3, Ö4, Ö16
	Evde çalışmak	Ö1, Ö4, Ö8
	Öğretmenler çalışmadı algısı	Ö3, Ö4, Ö15
	Hareket kısıtlılığı	Ö7, Ö11
	Derse girdiğini hissetmemek	Ö1, Ö2
	Veli-öğretmen sınırının korunamaması	Ö11, Ö13
	EBA platformu	Ö4
	Geleneksel yöntemlerin kullanımı	Ö9

Uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutluluk kaynakları alt temasında; öğrenci katılımı, mesleki gelişim, zamandan tasarruf, derslerin devamlılığı, daha konforlu ders, öğrencilerin daha rahat öğrenmesi, kolay sınıf yönetimi, daha az evrak işi, teknoloji kullanımı ve ortadan kalkan tehditler olmak üzere 10 kod ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bazı günler derslere katılım beklediğimden daha fazla oluyordu. O kadar öğrenciyi birarada görünce mutluluğumu gizleyemiyordum. Öğrencilerin derse katılımı ve ders içinde aktif olmaları ki bu her derste olmuyordu, mesleki olarak beni mutlu ediyordu.” (Ö15)

“Uzaktan eğitimde sanal materyallerden yararlanmak benim için hem tecrübe oldu hem de teknolojinin nimetlerinden nasıl faydalanmamız gerektiğini daha iyi anladım. Mesleki bir gelişim olarak görüyorum bunu. Bu nedenle mutluyum.” (Ö16)

“...Uzaktan eğitimdeyken şunu farkettim: Tüm şartlar örgün eğitimle eşit olsa, yani katılım düzeyi gibi, zamandan tasarrufunuz oluyor. Bu da mesleki mutluluk açısından önemli bir unsur olarak görülebilir.” (Ö10)

Uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutsuzluk kaynakları alt temasında 13 adet kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan, okul ortamından uzak olmak ve fırsat eşitsizliği kodları öne çıkmaktadır. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Pandemi döneminde benim canımı sıkan en büyük olay okula gidememektir açıkçası. Öğrenciyle iç içe olmak çok önemli. Bu beni çok zorladı ve mesleğimden aldığım tatmini de düşürdü.” (Ö2)

“Okulda sıcak bir ortamımız var ve herkesin iletişimi kuvvetli. Bu noktada söyleyebileceğim, okul benim ikinci evim. Öğretmenler ve öğrenciler de benim ikinci ailem. Ailenizden uzak olursanız ne kadar mutlu olursunuz ki?” (Ö8)

“Yaşadığım bölge İstanbul’da insanların pek de iyi durumda olmadığı bir bölge. Ekonomik anlamda sıkıntılı olmaları ve bundan dolayı uzaktan eğitimin temelini oluşturan katılımı sağlayacak olan teknolojik aletlerin eksikliği ve öğrencilerin bu nedenle derslere girememesi beni çok üzdü açıkçası. Kardeş sayısı fazla olup giremeyenler veya teknolojik aletlerin olmamasından kaynaklı derslere katılmayanların eksiklikleri giderilseydi, çok daha iyi olurdu. Cevher olarak görülen öğrencilerden bu eksiklikler nedeniyle verim alınamadığını düşünüyorum. Bu da her öğretmen gibi benim de mesleki olarak mutsuz olmama neden oluyor.” (Ö3)

Tema 6: Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğu Arttırabilecek Öneriler

Uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek öneriler temasında iki alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar, uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek eğitimsel öneriler ve uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek yönetsel önerilerdir. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğu Arttırabilecek Öneriler

Alt Tema	Kod	Öğretmen
Eğitimsel öneriler	Fırsat eşitsizliğinin giderilmesi	Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17
	Uygun ölçme değerlendirme	Ö8, Ö9, Ö14, Ö15
	Uygun ders saatleri	Ö4, Ö11
Yönetsel öneriler	Öğretmenin yanında olunması	Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö18
	Materyal ve kaynak sağlanması	Ö1, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18
	Çevrim içi seminerler	Ö12, Ö16, Ö18
	Maddi destek	Ö4, Ö16

Uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek eğitimsel öneriler alt temasında; fırsat eşitsizliğinin giderilmesi, uygun ders saatleri ve uygun ölçme değerlendirme kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bu konuda eğitim-öğretim süreçlerinin devamlılığı için çeşitli adımlar atıldı. Uzaktan eğitim bunların başında geliyor. Tablet dağıtımı yapıldı ve internet sağlandı devlet tarafından. Ben bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Yani, atılan adımlar güzel ama yeterli gelmedi. Evinde internet olmayan bir aileye sağlanan 5-6 GB’lık internet Zoom veya EBA üzerinden yapılan kaç tane derse yetebilir? EBA TV’de vardı ancak orada da öğretmen-öğrenci etkileşimi gerçekleşmiyor. Bunlara yönelik daha sağlam çözümler getirilseydi ben daha mutlu olurum mesleğim açısından.” (Ö6)

“En güzel öneri ve temenni eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin daha net şekilde uygulanabilirliği olacaktır. Derslere, donanım eksikliği ve internet olmayışı nedeniyle giremeyen öğrencilerin olması çok üzücüydü. Bu noktada yetkililerin daha üst seviyede çalışmalarını görmek isterdim.” (Ö17)

Uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek yönetsel öneriler alt temasında; öğretmenin yanında olunması, materyal ve kaynak sağlanması, çevrimiçi seminerler ve maddi destek kodları ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öncelikle aklıma gelen öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır. Bunu yapmak için de öncelikle gerekli donanımın ve altyapının derse katılmayan öğrencilere sağlanması gerekiyor ki biz de mesleki açıdan kendimizi mutlu hissedelim.” (Ö9)

“Öğretmenler her durumun ortasında kaldı. Veliler, öğrenciler ve idare ile sürekli iletişim halinde kalmak zorundaydı. Herkes her şeyi öğretmenden bekler oldu. Öğretmene daha çok destek verilmeliydi bu dönemde diye düşünüyorum.” (Ö7)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri mesleki mutluluk açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam altı tema ortaya çıkmıştır. Birinci tema uzaktan eğitimde eğitim-öğretim ortamıdır ve bu tema altında birinci alt tema olan uzaktan eğitimde ders sürecinde öne çıkan kod, öğrenciyle temastır. Uzaktan eğitime geçiş sonrası, ders ortamı sanal sınıflara taşınmış ve öğretmenler bu dönemde öğrencilerden fiziksel olarak uzak kalmışlardır. Fiziksel uzaklık, öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları temasın azalmasına ve etkileşimin daha az gerçekleşmesine neden olmuştur. Öğretmenlerin, öğrencileri ile aralarına giren bu fiziksel uzaklık durumu mesleklerinden aldıkları mutluluğu düşürmüştür. Literatürde öğretmenlerin, bu etkileşim eksikliği nedeniyle olumsuz etkilendiklerini ortaya koyan başka araştırmalar (Çoban, 2021; Ünal ve Bulunuz, 2020; Alves, Lopes ve Precioso, 2020) da bulunmaktadır. Korkmaz ve Toraman (2020) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmaması Covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecindeki mesleki mutluluğunu etkileyen faktörlerin başında, okul ortamında bulunamamak ve öğrenciler ile birarada olamamak gelmektedir. Beşaltı (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencileri görememesi ve düzenli bir etkileşimin sağlanamaması nedenleriyle kaygı ve gerginlik içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bakıoğlu ve Çevik (2020), uzaktan eğitimde öğrencilerden fiziksel olarak ayrı kalmanın öğretmenlerde kaygı oluşturduğunu ve bu kaygının uzaktan eğitimde kendini yeterli görmeme, öğrenciye erişememe ve mesleki mutsuzlaşma unsurlarından kaynaklandığını belirtmektedir. Kaygı ve mesleki mutluluk ilişkisine yönelik Yurtseven (2019) de çalışmasında kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki mutluluklarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Adak (2021), uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlardan birinin öğrencilerin kameralarını açmama ve sorulan sorulara cevap vermemelerinin ve yeterli etkileşimin sağlanamaması olduğunu ifade etmiştir.

Birinci tema altındaki ikinci alt temada öne çıkan bir diğer kod ise öğrencilerin uzaktan eğitim dönemindeki derse katılımlarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin düzenli olarak derslere katılım göstermesiyle mesleki olarak mutlu hissederken, düzensiz katılanlar ve hiç katılmayanlar nedeniyle mesleki olarak mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir. Literatürde araştırmanın bu bulgusuyla benzer sonuçlar elde eden araştırmalar bulunmaktadır (Adak, 2021; Beşaltı, 2021; Çoban, 2021; Erbaş, 2021; Kuhfeld vd., 2020; Turner vd., 2020; Zan, 2020). Zan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin derse katılımına öğretmenlerin çok önem verdiğini ve öğrencilerin derse katılım göstermemesinin öğretmenler tarafından mesleki mutsuzluk nedeni olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bakıoğlu ve Çevik (2020) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin derse katılımının azlığı ve ders süresindeki yetersizlik nedeniyle öğretim programındaki konuların yetiştirilememesinin öğretmenlerde başarısızlık hissine kapılmalarına ve mesleki mutluluklarının düşmesine neden olduğu bulgulanmıştır.

Uzaktan eğitim döneminde; bilgisayar, tablet ve telefon gibi donanımlarının olmaması, internet bağlantısının olmaması ya da bu donanım ve altyapının yetersiz olması nedeniyle derslere katılmayan öğrenciler olmuştur. Donanım ve altyapı yetersizliğine ek olarak, öğrencinin okula giden birden çok kardeşinin olması ve çoğu sektörün evden çalışmaya geçmesiyle ebeveynlerin de bilgisayar ve interneti kullanması yaşanan sıkıntıyı arttırmıştır. Bu sıkıntıları azaltmaya yönelik ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından fakir öğrencilere ücretsiz tablet dağıtılmış ve bedava internet kampanyaları yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenler, yapılan bu çalışmalarını takdirle karşılamakla birlikte yeterli olmadığını ifade ederek fırsat eşitsizliğinin ve altyapı sorunlarının tam olarak giderilemediğini ve bu durumun mesleki mutluluklarını azalttığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu soruna ilişkin bir çözüm getirememeleri ve kendilerini çaresiz hissetmeleri de onları üzen başka bir durumdur. Literatürde bu bulguya destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin donanım eksikliğinin ailelerin ekonomisiyle doğrudan ilişkili olduğunu (Adak, 2021; Çoban, 2021; Özyürek vd., 2016; Zan, 2020), fırsat eşitsizlikleri nedeniyle derslere erişim sorunu yaşandığını ve bu durumun öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşamalarına neden olduğunu (Bayburtlu, 2020; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020), öğretmenlerin çeşitli fırsat eşitsizliği sorunlarıyla uğraştığı ve bu nedenle öğretmenlerin mesleki mutluluğunun düştüğünü (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kızılkaya Namlı ve Yücekaya, 2021; Suganya

ve Sankareshwari, 2020), fırsat eşitsizliğinin sadece donanım ve altyapıya sahip olmaktan ibaret olmadığı aynı zamanda dijital okur-yazarlık konusunda da fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini (Sezgin ve Fırat, 2020) ortaya koyan araştırmalar vardır. Pandemi döneminde etkisi artan eğitimde fırsat eşitsizliği konusunun sadece ülkemiz için değil dünya çapında bir sorun olduğu söylenebilir. UN Education Agency (Birleşmiş Milletler Eğitim Ajansı) tarafından 2020 yılında yayınlanan bir raporda, dünya genelinde yaklaşık 830 milyon öğrencinin evinde kullanabileceği bilgisayar olmadığı, bu öğrencilerden de en az %40'ının internet bağlantısının olmadığı belirtilmiştir.

Eğitim-öğretim bir süreçtir ve bu sürecin sonunda öğretmenler; öğrencilerinin öğrendiğini, hedeflenen kazanımlara ulaştığını ve sonuç olarak başarılı olduğunu görmek istemektedir (Savaş, Taş ve Duru, 2010). Pandemi döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, ders sürelerinin az olması, öğrencinin derse karşı isteksizliği ve en önemlisi derslere katılımın düzenli olmaması nedenleriyle öğrencilerin öğrenmeleri, kazanımlara erişimi ve başarı düzeyleri olumsuz etkilenmiştir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin mesleki mutluluklarını azaltıcı etki yapmıştır. Literatürde, öğrencilerin derslere katılım göstermemesinin kazanım eksikliğine sebep olacağını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Adak, 2021; Bayburtlu, 2020; Carlsson vd., 2015; Oreopoulos ve Page, 2006; Zan, 2020). Adak (2021) çalışmasında, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin kazanımlara istenilen düzeyde ulaşamaması nedeniyle öğretmenlerin olumsuz duygular içerisinde olduklarını belirlemiştir. Bayburtlu (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise derslere düzensiz katılımın, ödevlendirme sisteminin yetersizliğinin ve derse katılımın zorunlu olmayışının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşüne göre dersleri sıkı takip eden, ödevlerini eksiksiz yerine getiren ve derslerde aktif olan öğrencinin öğrenmemesi mümkün değildir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde döneminde bile öğrenebildiğini gören katılımcı öğretmenler bundan mesleki olarak mutluluk duymuşlardır. Buna göre öğretmenlerin mesleki olarak mutlu veya mutsuz hissetmesi öğrencinin ne derece öğrenebildiği, kazanımlara ne düzeyde erişebildiği ve ne derece başarılı olduğu ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini görebilmek adına uygun ölçme ve değerlendirme yapılması gerekmektedir (Sezer, 2023). Katılımcı öğretmenlere göre pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda bazı sıkıntılarla karşılaşmıştır. Bu dönemde önce sınavların yapılması, ardından sınavların iptal edilerek pandemi öncesine ait notların kullanılması gibi karar değişikliklerinin yaşanması, uygun ölçme ve değerlendirmenin düzenli bir şekilde yapılamadığını göstermektedir. Uzaktan eğitime çeşitli nedenlerle katılım gösteremeyen öğrencilerin ölçme ve değerlendirmesi ise hiç yapılamamıştır. Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirmenin mesleki mutsuzluk yarattığını ifade etmiştir. Literatürde, uzaktan eğitim döneminde ölçme ve değerlendirmenin eksik kaldığını ve öğrencilerden yeterli veri elde edilemediğini ortaya koyan bazı araştırmalar (Adak, 2021; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Karaevli ve Levent, 2022; Murphy ve Wyness, 2020; Özer ve Suna, 2021; Piopiunik vd., 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020; Walker, Sharp ve Sims, 2020; Zan, 2020), bu bulguyu desteklemektedir.

Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimde öğrencilerden fiziksel olarak uzak olmak, öğrencilerin derse olan ilgisini çekmeyi normal sınıf ortamına kıyasla zorlaştırmıştır. Bunun önüne geçmek isteyen katılımcı öğretmenler, çeşitli sanal materyallerden faydalanarak öğrencilerin ilgisini

derse çekmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sanal materyaller ile derslere daha rahat hazırlandıklarını ve bu materyaller sayesinde öğrencileri derse çekebildiklerini belirtmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin derse ilgisini gördüklerinde mesleki anlamda mutlu olurken, beklenen ilgi olmadığında mesleki olarak mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırma (Akbulut, 2015; Arslan, 2019; Bahçalı, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Dinham ve Scott, 1997) sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecindeki mesleki doyumlarının olumsuz etkilenmesindeki en önemli unsurun, uzaktan eğitimde işe yaramadıklarını hissetmek olduğunu ortaya konmuştur.

Pandemi döneminde öğretmenler; ders sürecinin getirdiği normal iş yükünün dışında öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve idare ile çeşitli nedenlerle sürekli olarak iletişimde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu şekilde tüm sürecin merkezinde olması iş yüklerini arttırmıştır. Bu dönemde katılımcı öğretmenler, zaman zaman mesai kavramlarının kaybolduğunu; ders öncesi, ders sırası veya ders sonrası fark etmeksizin telefonlarının çaldığını, bazen veliler ile ilgilendiklerini, kimi zaman meslektaşlarıyla görüştiklerini ve bazı zamanlarda idarenin istediği raporları hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, var olan sorumluluklarına yenilerinin eklenmesinin ve iş yükünün çeşitli nedenlerle artmasının mesleki mutluluklarını olumsuz etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Adak, 2021; Aydemir, 2021; Chitra, 2020; Choudhary, 2020; Walker, Sharp ve Sims, 2020). Örneğin Aydemir (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin pandemi döneminde öğrenci ve veli sorunlarıyla uğraşmaktan iş yükünün arttığı ve bu durumun mesleki anlamda olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Adak (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise hem diğer öğretmen arkadaşlarına yardım etmekten hem de kendi yükümlülüklerini yerine getirmekten doğan iş yükünün mesai kavramının kaybolmasına neden olduğu ortaya konmuştur.

Katılımcılara göre öğretmenlerin mesleki mutluluklarında belirleyici olan bir diğer husus ev ortamında çalışmak olmuştur. İş ve ev ortamının aynı yer olması, bir yandan mesleğin getirdiği işlerle ilgilenirken bir yandan da ev işleriyle ilgilenmeyi gerektirmiştir. Özellikle çocuğu olan öğretmenlerin bu dönemde daha çok sorun yaşadıkları katılımcı öğretmenlerin söylemlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, evde çalışma sırasında yaşanan elektrik ve internet kesintisinin ya da komşulardan ve çevreden gelen gürültülerin, dersleri verimli geçirmelerini engellediğini belirterek bu durumun kendilerini mesleki açıdan mutsuz ettiğini ifade etmiştir. Bu bulguya benzer olarak Walker, Sharp ve Sims (2020) yaptıkları araştırmada, uzaktan eğitim döneminde evden çalışmanın öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu sebeple öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumun azaldığını tespit etmiştir.

Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimde öğretmenler, idareden ve özellikle daha üst yetkililerden destek beklemişlerdir. Bu dönemde yeterince destek görememek katılımcı öğretmenleri mesleki olarak mutsuzlaştıran bir unsur olmuştur. Literatürde bu bulguyu destekleyen şekilde öğretmenlere uzaktan eğitim döneminde yönetim tarafından yeteri kadar destek sağlanamadığını ortaya koyan araştırmalar (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Işık ve Bahat, 2021) bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu dönemdeki sorumlulukları

ve üstlendikleri görevler artmış olup özverili çalışmalarına istinaden desteklenmeleri ve motive edilmeleri gerekmektedir. Öğretmenleri bu dönemde üzen ve mesleklerinden aldıkları doyum düşüren en önemli faktörlerden biri de medyada ve toplumda yer alan “*Öğretmenler pandemide çalışmadı*” algısıdır. Katılımcı öğretmenler, özellikle bu konuda destek görmek istemişler ve bu algıya ilişkin Millî Eğitim Bakanlığının üst düzey yetkililerinden daha duyarlı bir duruş beklemişlerdir. Ancak bu desteği yeterli düzeyde görememek öğretmenlerde mesleki mutsuzluğa yol açmıştır. Oysa katılımcı öğretmenler bu dönemde özverili şekilde çalıştıklarını düşünmektedir. Bu özverili çalışmanın karşılığı olarak “çalışmadılar” damgası almak, öğretmenlerin doğal olarak üzülmelerine ve yaptıkları işten keyif almamalarına sebep olmuştur. Bu noktada, öğretmenlerin konuya ilişkin görüş beyan ederken kimi zaman üzgün oldukları, kimi zaman da kızgın oldukları gözlemlenmiştir. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, çalışmadıklarına dair algının var olması nedeniyle mesleki doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Walker, Sharp ve Sims (2020) tarafından yapılan çalışmada ise idare ve yerel otoriteler tarafından desteklenmek öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırmaktadır.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ekran başında oturarak derslerini vermek zorunda kalmaları bir hareket kısıtlılığına yol açmış; öğretmenler alışkın oldukları sınıf içerisinde dolaşma, jest ve mimikleri rahatlıkla kullanma, ses tonunu zaman zaman değiştirerek dikkat çekme gibi yöntemleri aktif şekilde kullanamamıştır. Katılımcı öğretmenlere göre bu durum, motivasyonlarını düşürmüş ve meslekten aldıkları doyum olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü yaşaması, öğretmenin motive edici gücüyle bertaraf edilebilir; ancak, öğretmenin motivasyon eksikliği öğrenciye göre daha uzun sürebilir ve derslerin verimsiz geçmesine neden olabilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Adak, 2021; Aziz ve Dicle, 2017; Özdoğan ve Berkant, 2020) bulunmaktadır.

Katılımcıların çoğu, iş birliğine yatkın olan velilerin pandemi döneminde öğretmenlerin en önemli yardımcısı olduğunu belirtmiştir. Velilerin iş birliğine yatkın olmaları sayesinde; uzaktan eğitim platformlarına giriş konusunda yaşanan sıkıntılar, derslere devamsızlık, öğrenci takibinin zorluğu gibi çeşitli sorunların daha rahat çözüldüğü ifade edilmiştir. Öğretmenler bu durumu, mesleki mutluluklarını arttırıcı bir faktör olarak görmektedir. Literatürde, bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Bayburtlu, 2020; Bayrakdar ve Güveli, 2020; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020) bulunmaktadır. Buna karşın katılımcı öğretmenlerin bir kısmına göre pandemi döneminde velilerin sürekli aramaları, öğretmenlerin de özel hayatlarının olduğunu düşünmemeleri ve her sorunu öğretmenin çözmesini beklemeleri gibi durumlar öğretmenlerin mesleki mutluluğunu azaltmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Adak (2021) tarafından yapılan bir çalışmada; öğretmenlere veliler tarafından sürekli sorular sorulduğu, velilerin geç saatlerde bile iletişim kurmaya çalıştıkları ve bu durumun öğretmenlerce uzaktan eğitimin önemli sorunlarından biri olarak görüldüğünü ortaya konmuştur.

Katılımcı öğretmenlere göre pandemi döneminde öğretmenler odasından uzakta olmak, meslektaşlarıyla aynı ortamda fikir alışverişinde bulunamamak ve öğretmenler ile sosyal ilişkiler kuramamak öğretmenlerin mesleki mutluluklarını azaltmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Adak (2021), öğretmenlerin bu dönemde sosyalleşemediklerini ve bu nedenle motivasyon kaybı yaşadıklarını

belirtmektedir. Bahçalı'nın (2020) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre meslektaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Meslektaşlar ile iyi ilişkilerin sürdürülmesinin, iletişimin devamlılığının ve fikir alışverişinde bulunmalarının sağlanması için Daniel (2020), öğretmenler için bunları sağlayabilecek imkanların oluşturulması ve bu sayede beyin fırtınası ortamı yaratılması fikrini savunmuştur.

Pandemi döneminde geçirilen uzaktan eğitim sayesinde katılımcı öğretmenler, mesleki açıdan kendilerini geliştirme imkânı bulabildikleri için bu durumun onları mesleki anlamda mutlu ettiğini ifade etmiştir. Sanal ders materyali hazırlamak ve sunmak, teknolojiden daha fazla yararlanabilmek, kendi başına çözüm üretebilmek ve yeni ölçme-değerlendirme stratejileri üretmek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Literatürde, teknolojik beceri geliştirme ve teknolojinin eğitim açısından önemini farkedilmesi gibi unsurların öğretmenlerce mesleki gelişime katkı olarak algılandığı ve bu durumun iş doyumunu açısından olumlu karşılandığını ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Adak, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Çoban, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020). Örneğin Bakioğlu ve Çevik'e (2020) göre uzaktan eğitime geçişle birlikte sanal ortamda ders anlatan öğretmenler, eğitim teknolojilerini öğrenmek zorunda kalarak kendilerini mesleki açıdan geliştirmiştir. Çoban (2021) tarafından yapılan başka bir araştırmada öğretmenler, teknolojik anlamda mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu için uzaktan eğitimi bir avantaj olarak görmektedir. Benzer şekilde Adak'ın (2021) araştırmasına katılan öğretmenlerin %85'i uzaktan eğitimin sağladığı mesleki gelişim imkânlarına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Pandemi döneminde geçirilen uzaktan eğitim sayesinde katılımcı öğretmenlerin mesleki anlamda mutluluklarını arttıran bir diğer konu zamandan tasarruf etmeleridir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde özellikle okula gidiş geliş süresinden ve evde hazırlanma süresinden tasarruf ettikleri için mesleki mutluluklarının arttığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ikamet ettikleri İstanbul ilinde zaman çok değerlidir ve böylesine kalabalık bir şehirde bir yerden bir yere ulaşım sıkıntıları çok fazla yaşanmaktadır. Öğretmenlerin yolda vakit harcamadan derslere girebilmeleri ve derslerine bu motivasyon ile hazırlanmaları da mesleki mutluluklarını olumlu etkilemiştir. Çetin, Arslan ve Büyükyılmaz (2021) tarafından pandemi döneminde iş doyumunun iş performansına etkisinin incelendiği çalışmada da zamandan tasarruf eden öğretim elemanlarının mesleklerini daha mutlu icra ettikleri ve bunun da verimliliği arttırdığı ortaya konmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim eksikliğinin giderilmesi adına ders içinde veya sonunda öğretmenler ve öğrenciler katılabileceği serbest zaman etkinlikleri için fırsatlar oluşturulabilir. Böylece hem öğrencilerin daha motive şekilde derslere devam etmesi sağlanabilir hem de öğretmenlerin mesleki mutlulukları artırılabilir.
- Bu araştırmada, pandemi döneminde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitimde öğrencilerin ders katılımının düşmesi öğretmenleri mesleki açıdan mutsuz ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin derse katılımının artırılmasına yönelik olarak öğretmen ve öğrencilerin birlikte yapabilecekleri çeşitli aktiviteler EBA platformuna yerleştirilebilir. Böylece hem sınıf

kademeleri hem de yaş grupları düşünülerek her branş için oyunlar, bulmacalar, faydalı bilgiler gibi eğlenceli aktivitelere yer verilerek öğrencilerin ilgisi çekilebilir.

- Sanal ders materyali ve kaynak konusundaki çeşitlilik azlığının öğretmenleri mesleki olarak mutsuzlaştırdığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her branş için ayrı ayrı kurulacak sanal ders materyali ve kaynak geliştirme birimleri ile bu konuya çözüm getirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki mutluluklarının artırılması için teknolojik donanım ve altyapı ürünlerinde öğretmenlere özel indirimler sağlanabilir.
- Toplumda yayılan “*Pandemide öğretmenler çalışmadı*” algısı öğretmenleri duygusal olarak yaralamış ve mesleki anlamda mutsuz etmiştir. Bu algının düzeltilmesi ve öğretmenlik mesleğinin itibarının korunması konusunda hassasiyet gösterilmelidir.
- Bu araştırma nitel bir araştırma olup 18 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Öğretmenlerin pandemi dönemdeki mesleki mutlulukları, farklı değişkenler açısından nicel olarak incelenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu yüksek düzeyde olan öğretmenler ile mesleki mutluluğu düşük düzeyde olan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Etik Kurulunun 26/02/2021 tarihinde 2021-2-32 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Adak, M. M. (2021). *Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Akarsu, B. (1970). *Ahlak öğretileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. Doi:10.46661/ijeri.5120
- Arslan, K. Y. (2019). *Meslek lisesinde görev yapan meslek öğretmenleri ile kültür öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki farkın incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Aziz, A. & Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Hiperyayın.
- Bahçalı, F. (2020). *Mesleki ve teknik liselerde kültür derslerine giren öğretmenlerin iş doyumları: Nitel bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Bakioğlu, B. & evik, M. (2020). COVID-19 pandemisi s¼recinde fen bilimleri ¼ğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin g¼r¼řleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. Doi:10.7827/TurkishStudies.43502
- Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona Vir¼s (Covid-19) nedeniyle mecburi y¼r¼t¼len uzaktan eğitim hakkında ¼ğretmen g¼r¼řleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi d¼nemi uzaktan eğitim s¼recinde ¼ğretmen g¼r¼řlerine g¼re T¼rke eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. Doi:10.7827/TurkishStudies.44460
- Bayrakdar, S. & G¼veli, A. (2023). Inequalities in home learning and schools' remote teaching provision during the COVID-19 school closure in the UK. *Sociology*, 57(4), 767-788. Doi:10.1177/003.803.85221122444
- Baysal, S. & Aka, . İ. (2013). Bir pazarlama stratejisi olarak mutluluk temasının markalar tarafından kullanılması: Mutluluk temelli pazarlama üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 84-93.
- Beşaltı, M. (2021). *Uzaktan eğitim s¼recinde ¼ğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokları*. (Y¼ksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Gaziantep.
- Bircan, H. H. (2001). *İslam felsefesinde mutluluk* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Carlsson, M., Dahl, G. B., ¼ckert, B. & Rooth, D. (2015), The effect of schooling on cognitive skills. *The Review of Economics and Statistics*, 97(3), 533-547.
- Chanana, N. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on employees organizational commitment and job satisfaction in reference to gender differences. *Journal of Public Affairs*, 1-12, Doi:10.1002/pa.2695
- Chitra, A. (2020). Study on impact of occupational stress on job satisfaction of teachers during Covid-19 pandemic period. *Global Development Review*, 4(2), 52-62.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma y¼ntemleri* (eviri Ed.: M. B¼t¼n & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- akın, M. & K¼leki-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 s¼reci ve eğitime yansımaları: ¼ğretmen g¼r¼řlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- apuk, S. & ¼nsal, M. (2017). K¼y okullarında g¼rev yapan sınıf ¼ğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen fakt¼rler. *Turkish Studies*, 12(25), 193-212.
- etin, E., Arslan, B. & B¼y¼kyılmaz, O. (2021). Covid-19 pandemi d¼neminde iş doyumunun iş performansına etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 19-36.
- oban, E. (2021). *Coğrafya ¼ğretmenlerine g¼re uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öz¼m ¼nerileri*. (Y¼ksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Tokat.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96 Doi:10.1007/s11125.020.09464-3.
- Demir, E. (2001). *Sınıf ¼ğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası fakt¼rler ve bu fakt¼rler kapsamında sınıf ¼ğretmenlerinin iş doyum d¼zeylerinin ¼l¼lmesi* (Y¼ksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Ankara.
- Demir, F. & ¼zdař, F. (2020). Covid-19 s¼recindeki uzaktan eğitime ilişkin ¼ğretmen g¼r¼řlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. Doi:10.37669/milliegitim.775620
- Dinham, S. & Scott, C. (1997). *Modelling teacher satisfaction: findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378. Doi:10.1108/095.782.39810211545
- Durak, G., ankaya, S. & İzmirlil, S. (2020). COVID-19 pandemi d¼neminde T¼rkiye'deki niversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fak¼ltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 14(1), 787-809 Doi:10.17522/balikesirnef.743080



- Ekpenyong, E. E. & Joseph, G. (2017). Teachers' level of job satisfaction and academic performance of students in social studies in Federal College of Education Yola, Adamawa State & COE Jalingo Taraba State, Nigeria. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(10), 532-535.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Eroğlu, E. (2013). Yaşam doyumu ve motivasyon. (Ed.: Yavuz Tuna) *İş ve yaşamda motivasyon* içinde (ss. 82-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. (Ed.: A. Saban ve A. Ersoy), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, M. (2021). Mutlu çevrimiçi okul. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 149-171.
- Freud, S. (2015). *Uyarlılığın huzursuzluğu*. (Çev.: A. C. İdemen). İstanbul: Cem Yayınevi (Kitabın orijinal basımı 1930).
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517. Doi: 10.31592/aeusbed.908232
- İmamoğlu, H. V. & Siyimer-İmamoğlu, F. (2020) Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4), 742-761 Doi: 10.14230/johut890
- Karadeniz, G. & Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(22), 301-314.
- Karaduman, G. (2018). *Bağlantıcılık temelli mikro-öğrenmenin yabancı dil öğreniminde uygulanabilirliği: Voscreen örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaevli, Ö. & Levent, A. F. (2022). Salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim*, 51(233), 303-325. Doi: 10.37669.milliegitim.786842
- Karasu, G. & Sarı, Y. E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Diyalog*, 2, 321-334.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kaya, M. (1981). Aristoteles'in ahlak ve siyaset felsefesinin İslam dünyasına yansımaları. *Felsefe Arkivi*, 22, 207-243.
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H. & ElKimishy, L. A. (2021). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 95-109. Doi:10.1080/1475939X.2020.185.1752
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kızılkaya Namlı, A. & Yücekaya, M. A. (2021). Motivation and job satisfaction of physical education teachers during pandemic. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17, 3148-3172. Doi:10.26466/opus.887856
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293-309.

- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-137.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. Doi:10.3102/0013189X20965918
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336. Doi:10.1016/0030-5073(69)90013-0
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(5), 484-500. Doi:10.1016/0030-5073(70)90036-x
- Mammadlı, P. (2019). *Çalışma hayatında motivasyon ve iş doyumunu*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Murphy, R. & Wyness, G. (2020). Minority report: The impact of predicted grades on university admissions of disadvantaged groups. *Education Economics*, 1-18. Doi:10.1080/09645.292.2020.1761945
- Nyamubi, G. J. (2017) Determinants of secondary school teachers' job satisfaction in Tanzania, *Education Research International*, 1-7. Doi:10.1155/2017/7282614
- Oreopoulos, P. & Page, M. (2006), The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 729-760.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 49(1), 13-43. Doi:10.37669/milliegitim.788118
- Özer, M. & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. (Ed.: M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut), *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği* içinde (ss. 171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özpınar, M. & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. & Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1477-1484.
- Piopiunik, M., Schwerdt, G., Simon, L. & Woessmann, L. (2020). Skills, signals, and employability: An experimental investigation. *European Economic Review*, 123, 1-25. Doi:10.1016/j.euroecorev.2020.103374.
- Savaş, E., Taş, S. & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schneider, B. & Snyder, R. A. (1975). Some relationships between job satisfaction and organization climate. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 318-328.
- Sezgin, S. & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(4), 37-5.
- Shahidi, M. (2017). The correlation between leadership style of principals and job satisfaction of high school teachers in Region 1, Zanjan, Iran. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 4(1), 8-11.
- Suganya, S. & Sankarshwari, B. (2020). Job satisfaction level on online teaching among higher secondary school teachers during Covid-19 pandemic. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 138-145. Doi: 10.34293/education.v9i1.3530
- Sultana, A., Sarker, M. N. I. & Prodhan, A. S. (2017). Job satisfaction of public and private primary school teachers of Bogra District in Bangladesh, *Journal of Sociology and Anthropology*, 1(1), 41-46.
- Susmitha, G. & Reddy, G. L. (2017) A Study on job satisfaction of teachers working at secondary level. *The Research Journal of Social Sciences*, 8(11), 4-16.

- Şahin, H. & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-179.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şimşir, Z. (2020). Pandemi sürecinin öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki etkisi ve okul psikolojik danışmanlarının sorumlulukları. (Ed.: Hasan Bozgeyikli), *Covid-19 salgını gölgesinde eğitim içinde* (ss. 29-36) Ankara: Hermes.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turner, K. L., Hughes, M. & Presland, K. (2020). Learning loss, a potential challenge for transition to undergraduate study following COVID-19 school disruption. *Journal of Chemical Education*, 97, 3346-3352.
- UN Education Agency (2020). *Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN Education Agency*. Erişim adresi: <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi* 49(1), 343-369. Doi:10.37669/milliegitim.775521
- Vroom, V. H. (1962). Ego-involvement, job satisfaction, and job performance. *Personnel Psychology*, 15(2), 159-177. Doi:10.1111/J.1744-6570.1962.Tb01858.X
- Walker, M., Sharp, C. & Sims, D. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Job satisfaction and workload of teachers and senior leaders*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Yeşil Yıldırım, G. & Levent, A. F. (2021). Okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri disiplin cezalarına ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1566-1593. Doi:10.46928/iticusbe.989557
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zan, N. (2020). Kimya öğretmenlerinin; Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(2). Doi:10.37995/jotcsc.991409

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Ebeveyn Örneklemi ile Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability Study of the Attitudes towards Reading Scale with a Sample of Parents

Ayşenur ULUSOY ÜNLÜ * 
Mübeccel Sara GÖNEN ** 
Emine Gülen ULUSOY *** 

Öz

Düşünen, duyarlı, sosyal becerileri gelişmiş bir birey olabilmenin temelinde okuma ve okuduğunu anlama gelir. Ayrıca basılı materyallere ilgi duyma ve onları okumaya karşı olumlu tutum okuma başarısı ile ilişkilidir. Bu araştırmanın amacı Doğan ve Çermik (2016)'in öğretmen adayları örneklemini ile geliştirmiş olduğu 36 maddeden oluşan Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynlerle yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasıdır. Çalışma yaşları 24 ile 50 arasında değişen 323 ebeveyn ile yürütülmüştür. Ölçeğin ilk forumunda (Doğan ve Çermik, 2016) 36 madde ve dört faktörlü yapı bulunmaktadır ve yapılan analizler sonucunda madde sayısında ve faktör yapısında bir değişiklik olmamış ve madde ayırt edicilikleri anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynler için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma, tutum, ebeveyn

* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, E-Posta: aysenurulusoy92@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6190-0083.
** Prof. Dr., Emekli-Hacettepe Üniversitesi, E-Posta: gonenmubeccel@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5190-1170.
*** Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, E-Posta: gulenusoy@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-2854-7617.

Atıf için: Ulusoy Ünlü, A., Gönen, M. S. ve Ulusoy, E.G. (2024). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin ebeveyn örneklemini ile yapılan geçerlik güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 120-139. DOI: 10.15285/maruaeabd.1398441

Abstract

Reading and reading comprehension are the basis of being a thinking, sensitive individual with developed social skills. In addition, interest in printed materials and positive attitude towards reading them are related to reading success. The aim of this study is to conduct a validity and reliability study of the Attitudes Toward Reading Scale consisting of 36 items developed by Doğan and Çermik (2016) with a sample of pre-service teachers with parents who have children aged 3-5 years. The study was conducted with 323 parents aged between 24 and 50. The first version of the scale (Doğan & Çermik, 2016) had 36 items and a four-factor structure, and the number of items and factor structure remained unchanged and item discriminations were found to be significant. The internal consistency coefficient of the entire scale was calculated as 0.91. As a result of the analyses, the scale was found to be a valid and reliable measurement tool for parents with children aged 3-5 years.

Keywords: Reading book, attitude, parent

Summary

Introduction

Reading is seen as one of the basic skills necessary for thinking and sensitive individuals of democratic societies that are effective throughout an individual's life (Sever et al., 2017). Reading, which is a complex activity involving both perception and thinking, involves the ability to convert written texts into words and to understand them. Reading consists of two interrelated processes: word recognition and comprehension. Word recognition is finding the equivalent of written symbols in one's own spoken language. Comprehension is understanding the connection of the written words with the text. While reading, the individual tries to infer the meaning of the text by utilizing vocabulary and meaning knowledge in the background (Pang et al., 2003). It is known that one of the situations that affect individuals' reading habits is attitude (Lee and Stevenson, 2008). The behaviors that individuals exhibit in their daily lives emerge as a reaction to the effect of a behavior or as an expression of a thought. This thought and behavior pattern is called "attitude" (Kahyaoglu, 2011). Gardner (1985) characterizes attitude as a reaction towards a certain object or concept according to an individual's beliefs and thoughts. Smith (1968), on the other hand, defines attitude as a tendency that is attributed to an individual and forms the individual's feelings, thoughts and behaviors about a psychological object. Ülgen (2022), on the other hand, adds to the definition of attitude and defines it as a phenomenon acquired through learning that directs the behavior of the individual and causes bias in the decision-making process.

According to Bandura's social cognitive theory, learning is not limited to imitation; it is also a result of cognitive processes, personal factors and environmental interactions. Bandura argues that if people increase their self-efficacy, they are more likely to achieve their goals. In addition, people's interactions with their social environment also play an important role. In this context, Bandura argues that in addition to learning by observation, social support is also effective in the process of behavioral change (Bandura, 1976; Bandura, 1986). In a study conducted by Kakırman Yıldız (2016) to determine the place of the family as a role model in children's reading habits, it was found that

approximately half of the families did not have a general library in their homes, parents did not have the habit of reading books in the family, and no periodicals other than books were followed. Almost all of the families claimed that they bought books for their children, but there was neither a library belonging to the family nor a library belonging to the child. It was stated that most of the time sharing with the child was done in front of the television, drawing or coloring activities, and it was determined that the children of families who engaged in such activities were also weak in terms of reading habits. Similarly, Tanju (2010) emphasizes that the guidance of adults (teachers, parents, primary caregivers) is important in the formation of reading habits in children. She emphasizes that offering books to children by determining their interests and interests appropriate to their age group can cause children to acquire the habit of reading and then to do this act of reading alone and with fun. Children's acquisition of this habit at an early age will also affect their future life. Adults should be role models as well as guides for children in this process. Common reading time periods should be created, and conversations should be held with children about the books read.

The way to gain the habit of reading and develop reading skills in a society is to ensure the continuity of the behavior. To ensure this continuity, reading activities should be started at an early age (Collins, 1996; Sangkaeo, 1999). It is known that parents' attitudes towards reading have a significant impact on children's language and cognitive development (Senechal & LeFevre, 2002; Choi and Kim, 2020). Research shows that parents' reading habits at home help improve children's reading skills (Duursma, 2014; Jiménez-Pérez et al., 2020; Conlon, 2006). It has been found that children who regularly read books from an early age have richer vocabularies and more developed reading and writing skills (Farrant and Zubrick, 2013; Niklas et al, 2016; Demir-Lira et al, 2019).

It is also reported that parents' reading habits increase children's motivation to read and their interest in books. Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt, & Holland, 2015; Mol, Bus, de Jong, and Smeets, 2008; Sénéchal, and LeFevre, 2002). Research also shows that parents' reading routines and habits from an early age are very effective in helping children develop reading habits (Tanju, 2010; Kakırman Yıldız, 2016; Çakmak and Yılmaz, 2009). However, in addition to these factors, there are also variables such as socioeconomic level, age of the child, and number of siblings that affect children's and parents' book reading frequency (Işıkoğlu and Şimşek, 2022; Tezel Şahin and Tutkun, 2016; Development Analytics, 2017). In addition to all these, studies show that parents' attitudes towards reading positively affect children's reading habits, and it is emphasized that the choice of books is important for parents to help their children develop reading habits (Cunningham and Stanovich, 1997). Attitudes towards reading books are important not only in early childhood but also in later stages (Lee & Kim, 2021; Çapa-Aydın and Balcı, 2019). When the literature is examined, although there are measurement tools to examine the attitudes towards reading in the upper age group; primary school second level (Özbay and Uyar; 209), secondary school students (Kurnaz, 2019) and high school students (Güneş and Susar Kırmızı, 2014), as well as pre-service teachers studying at the faculty of education (İpek Eğilmez and Özşavli, 2018; Yurdakul and Susar Kırmızı, 2021), no scale developed to measure the attitudes of parents with children aged 3-5 years towards reading has been found in the field. The influence of families on children's book reading habits is supported by positive literature (Senechal and LeFevre, 2002; Evans and Shaw, 2020). The frequency

of families reading books to or with children and socioeconomic factors have been found to influence children's book reading habits (Tanju, 2010; Kakırman Yıldız, 2016; Çakmak and Yılmaz, 2009; Işıkoğlu and Şimşek, 2022; Tezel Şahin and Tutkun, 2016). In the literature review, while the effect of families on children's book reading habits was emphasized (Ünal and Yiğit, 2019), no measurement tool for parents' book reading habits or attitudes was found. For this purpose, in this study, since the measurement tool developed by Doğan and Çermik (2016) for adults was developed with the pre-service teacher sample, a validity and reliability study of the measurement tool with the parent sample was needed. In this context, the following question was sought to be answered.

1. What is the validity and reliability of the "Attitudes Towards Reading Scale – Parent Sample" form?

Method

This study is a validity and reliability study of the Attitudes Toward Reading Scale developed by Doğan and Çermik (2016) with a sample of pre-service teachers.

Study Group

This study, which was based on convenience/accidental sampling method, was conducted with 323 parents who had children between the ages of 3-5 and who voluntarily participated in the study. Parents have children with normal development. When determining the sample, convenience sampling method, one of the non-random sampling methods, was used. This method is the determination of the sample formed through voluntary participation in cases where random assignment is not possible (Fraenkel et al., 2022). The ages of the 323 participants ranged between 24 and 50 years (\bar{X} =35.54; ss =5.76). Among the participant parents, 156 of the women were university graduates (48.3%), 50 were high school graduates (15.5%), 73 were postgraduates (22.6%), and the remaining 44 (13.6%) had secondary school education or less. Among the male participants, 145 were university graduates (44.9%), 66 (20.4%) were high school graduates, 69 (21.3%) were postgraduates, and the remaining 43 (13.3%) were middle school and below.

Data Collection Tools

General Information Form

In the general information form sent to the families with the scale, there are questions about the purpose of the research and information about the families that may be necessary for the research. These questions are related to the gender, age, occupational level, educational status and socioeconomic level of the families. This form was prepared by the researcher and submitted to expert opinion. At the same time, the consent of the parents for their voluntary participation was obtained with this form.

Attitude Towards Reading Scale (KOYTÖ)

The Attitude Toward Reading Scale was developed by Doğan and Çermik (2016) with 1228 pre-service teachers. As a result of the exploratory and confirmatory factor analyses of the scale, it was stated that the scale had 36 items and a four-dimensional structure as “love of reading books, benefits of reading books, reluctance and stress in reading books, problems and obstacles in reading books”. There are 36 items in total in the scale. The criterion-related validity of the scale was found to be positively significant. During the development process, internal consistency, two-half reliability, and item analysis were conducted. The t-test results between the item mean scores of the upper 27% and lower 27% groups showed that the differences were significant for all items and sub-dimension total scores ($p < 0.001$). Since it is accepted that scales with a reliability coefficient of 0.70 and above in the scale development process give reliable results (Büyüköztürk, 2018), the internal consistency and two-half reliability values of the Attitude Towards Reading Scale were found sufficient. The internal consistency coefficient for the whole scale was found to be 0.95 and the two-half reliability coefficient was 0.93 (Doğan and Çermik, 2016).

Data Collection Process

The research data were collected online using the General Information Form and Attitudes Towards Reading Scale forms. During the online data collection phase, participants were informed about the content and subject of the research at the beginning of the form and their consent was obtained that they wanted to participate voluntarily in the research.

Data Analysis

SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) and LISREL 8.51 programs were used to analyze the data collected within the scope of the research. Confirmatory factor analysis was conducted for the construct validity of the Attitudes Towards Reading Scale. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used to determine the distribution of the sample. Cronbach's Alpha, the internal consistency coefficient, was calculated to determine the reliability of the scales used in the study. The Cronbach's Alpha coefficient was calculated as 0.91 for the total Attitude Towards Reading Scale (AASBS); 0.90 for the Love of Reading (LOS) sub-dimension; 0.80 for the Benefits of Reading (BR) sub-dimension; 0.55 for the Reluctance and Stress in Reading (ROS) sub-dimension; and 0.76 for the Problems and Obstacles in Reading (POB) sub-dimension. Descriptive analysis results such as arithmetic mean, standard deviation, skewness and kurtosis were used to determine the distribution of the scales. Skewness and kurtosis values were used to test the normality assumption, and Mardia's multiple skewness and kurtosis coefficient was used for multivariate normality. Skewness and kurtosis coefficients between +2 and - 2 indicate a normal distribution (George and Mallery, 2010). However, when the skewness value is between +2 and - 2, and when the kurtosis value is between +7 and - 7, normal distribution can be mentioned (Hair et al., 2009; Byrne, 2009). The correlation coefficient is interpreted as very low if it is between 0.00 - 0.30, low if it is between 0.30 - 0.50, medium if it is between 0.50 - 0.70, high if it is between 0.70 - 0.90 and very high if it is between 0.90 - 1.00 (Hinkle, Wiersma, and Jurs, 2003).

To calculate the item discriminations of the items in the scale, 27% upper and lower groups were formed, and independent sample t-test was applied to these groups. Item-total correlation values were calculated to determine the relationship between each item in the scale and other items.

Findings

The study was applied to 323 individuals. After removing extreme outliers, descriptive statistics for the remaining 299 individuals are presented.

According to Table 1, the skewness coefficients are between 0.67 and 1.45 and the kurtosis coefficients are between - 0.18 and 2.04. The scales and subscales conform to the normal distribution. Mardia's multivariate skewness and kurtosis coefficients calculated for multivariate normality indicate that the distribution does not show multivariate normality($p < 0.05$). To meet the assumption of multivariate normality, which is one of the assumptions of structural equality, the data were made suitable for normal distribution before starting the analysis. Table 2 shows the factor loadings, standard errors and t-values obtained because of confirmatory factor analysis.

When the table containing the parameters of the model obtained because of confirmatory factor analysis is examined, it is seen that the standardized factor loadings vary between 0.19 and 0.74. Since all factor loadings in the table are statistically significant($t > 2.58$; $p < 0.01$), it can be said that observed variables are significant predictors of latent variables. Table 3 shows the correlation coefficients between latent variables.

According to the values in Table 3, the correlations between latent variables ranged between 0.43 and 0.96($p < 0.001$). When Table 3 is examined, there is a positive, significant and moderate relationship($r = 0.51$; $p < 0.05$) between the latent variable of love of reading and the latent variable of benefits of reading, a positive, significant and high relationship ($r = 0.73$; $p < 0.05$) between the latent variable of reluctance and stress in reading, and a positive, significant and high relationship ($r = 0.75$; $p < 0.05$) between the latent variable of problems and obstacles in reading. There is a positive, significant, and medium level relationship ($r = 0.45$; $p < 0.05$) between the latent variable of benefits of reading and the latent variable of reluctance and stress in reading and a positive, significant, and medium level relationship ($r = 0.43$; $p < 0.05$) between the latent variable of problems and obstacles in reading. There is a positive, significant, and very high relationship ($r = 0.96$; $p < 0.05$) between the latent variable of reluctance and stress in reading and the latent variable of problems and obstacles in reading.

When Table 4 is examined, while chi-square value/degree of freedom, RMSEA and SRMR values of the model obtained by confirmatory factor analysis show acceptable fit($2/sd \leq 5$; $RMSEA \leq 0.08$; $SRMR \leq 0.08$); NFI, CFI and GFI values are not within the desired range ($NFI \leq 0.90$; $CFI \leq 0.90$; $GFI \leq 0.90$). Since half of the goodness of fit values are within the desired range, the construct validity of the scale is ensured. Figure 1 shows the structure obtained as a result of confirmatory factor analysis (Çelik and Yılmaz, 2013; Şimşek, 2007).

According to Table 5, in the analysis based on the difference between the upper and lower groups, a statistically significant difference was found in the items except item 8 ($p < 0.05$). It is seen that the items that make up the scale have a significant power to distinguish the lower-upper group. Item 8 was not removed from the scale because it had a statistically significant factor loading in confirmatory factor analysis. The item-total correlation values showing the relationship between the items and the total score vary between 0.09 and 0.68. It can be said that items with item total correlation values above 0.30 are discriminative (Kline, 2023). However, it was deemed appropriate to keep the items with item total correlation values below 0.30 in the scale since they provided item discrimination in the analysis based on the difference between the upper and lower groups. In addition, since there was no change in the Cronbach's Alpha value calculated when the item was removed, it can be said that the items are discriminative.

Discussion

This study was conducted to determine the validity and reliability of the Attitudes Toward Reading Scale developed by Doğan and Çermik (2016) with pre-service teachers for parents with children aged 3-5 years. In this context, the relevant measurement tool was tested on 323 parents with children aged 3-5 years. SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) and LISREL 8.51 programs were used in the analysis. The original scale (Doğan & Çermik, 2016) has 36 items and a four-factor structure. In this study, there was no change in the number of items and factor structure because of the analysis. The research was conducted with the Attitudes Towards Reading Scale (Doğan and Çermik, 2016) developed with a sample of pre-service teachers. The internal consistency coefficient of the whole scale was calculated as 0.91. The relationships between sub-factors are as follows: 0.51 between CSF and COS; 0.73 between CSF and COSIS; 0.75 between CSF and COSE; 0.45 between COS and COSE; 0.96 between COS and COSE; and 0.43 between COS and COSE. The factor loadings of the items were between 0.51 and 0.74 for the items collected in the CSF sub-dimension; between 0.47 and 0.73 for the items in the COS sub-dimension; between 0.19 and 0.65 for the items in the COSIS sub-dimension; and between 0.33 and 0.71 for the COSE sub-dimension. Since the inter-factor relationships and factor loadings were significant at the 0.05 significance level and the model-data fit was achieved, the 4-factor structure of the scale was confirmed because of the analyses. The item-total correlation values calculated based on the relationship between the items and the total score are between 0.09 and 0.68. Items with item total correlation values above 0.30 can be said to be discriminative (Kline, 2023). Items with item total correlation values below 0.30 were not removed from the scale because they provided item discrimination in the analysis based on the difference between the upper and lower groups. In addition, since there was no change in the Cronbach's Alpha value calculated when the item was removed, the items were found to be discriminative. As a result of the analysis of the data collected during the research process, it was found that the Attitudes Towards Reading Scale is a valid and reliable measurement tool for parents with children aged 3-5 years.

Attitudes towards reading books are important not only at higher levels but also in early childhood (Lee and Kim, 2021; Çapa-Aydın and Balcı, 2019). Although attitude is a measurable variable, there are many measurement tools in the literature that measure attitude towards reading

(Pfof, Schiefer and Artelt, 2016; Cecil-Smith, 1990; Vadon, 2000; Dean and Trent, 2002).When the literature is examined, although there are measurement tools to examine the attitudes towards reading in the upper age group; primary school second level (Özbay and Uyar; 209), secondary school students (Kurnaz, 2019) and high school students (Güneş and Susar Kırmızı, 2014), as well as pre-service teachers studying at the faculty of education (İpek Eğilmez and Özşavli, 2018; Yurdakul and Susar Kırmızı, 2021), no scale developed to measure the attitudes of parents with children aged 3-5 years towards reading has been found in the field.It is stated that the family is a role model in child development, this role model status is also valid for book reading behavior, and the family's attitude towards reading will be effective in children's book reading habits (Kakırman Yıldız, 2016). In this context The Attitudes Toward Reading Scale, which was found to be a valid and reliable measurement tool for determining the attitudes of parents with children between the ages of 3-5 towards reading books, is thought to fill the gap in this field.

Although the results obtained in the research bring along some limitations, it is also possible to make some suggestions for researchers who plan to work in this field. This study, in which convenience/accidental sampling was used, is a cross-sectional study in which data was collected only once from the sample. In future studies, experimental models can be designed to support the development of attitudes towards reading. This study was conducted only with 323 parents of children with normal development. In future studies, designing studies that include children with special needs and repeating them with a larger number of samples will make the research stronger. The roles of mothers and fathers in child development may differ in society. Designing a study on the differences in attitudes between parents by accessing data from mothers and fathers separately will allow a clearer picture of attitudes to be seen.

Giriş

Okuma bireyin yaşamı boyunca etkili olan demokratik toplumların düşünen ve duyarlı bireyleri için gerekli olan temel becerilerden biri olarak görülmektedir (Sever ve ark., 2017). Hem algılamayı hem de düşünmeyi içeren karmaşık bir faaliyet olan okuma, yazılı metinleri söze dönüştürmeyi ve anlama becerisini içermektedir. Okuma; kelimeyi tanıma ve anlama olmak üzere birbiri ile ilişkili iki süreçten oluşur. Kelimeleri tanıma; yazılı simgelerin kişinin kendi konuştuğu dildeki karşılığını bulmadır. Anlama ise yazılı kelimelerin metinle bağlantısını anlamadır. Kişi okurken arka planda kelime dağarcığından ve anlam bilgisinden faydalanarak metnin anlamını çıkarmaya çalışır (Pang ve ark., 2003). Bireylerin okuma alışkanlıklarına etki eden durumlardan birinin de tutum olduğu bilinmektedir (Lee ve Stevenson, 2008). Bireylerin günlük yaşamlarında sergiledikleri davranışlar; bir davranışın etkisine karşı tepki ya da bir düşüncenin dışavurum hali olarak ortaya çıkmaktadır. Bu düşünce ve davranış örüntüsüne "tutum" adı verilmektedir (Kahyaoğlu, 2011). Gardner (1985) tutumu bireyin inanç ve düşüncelerine göre belli bir nesne ya da kavrama yönelik tepki olarak nitelendirmektedir. Smith (1968) ise tutumu bireye atfedilen ve bireyin psikolojik bir obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Ülgen (2022) ise tutum tanımına bir ek yaparak bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan, öğrenme ile kazanılan bir olgu olarak tanımlamaktadır.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öğrenme sadece taklit etmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bilişsel süreçler, kişisel faktörler ve çevresel etkileşimlerin de bir sonucudur. Bandura, insanların öz-yeterliliklerini artırmalarının, hedeflerine ulaşma olasılıklarını artıracağını savunur. Ayrıca, kişilerin sosyal çevreleri ile olan etkileşimleri de önemli bir rol oynar. Bu kapsamda, Bandura, gözlemleyerek öğrenmenin yanı sıra, sosyal desteğin, davranışsal değişim sürecinde etkili olduğunu da savunur (Bandura, 1976; Bandura, 1986). Kakırman Yıldız (2016), çocuğun okuma alışkanlığında ailenin rol model olarak yerini belirlemek için yaptığı çalışmada ailelerin yaklaşık yarısının evinde aileye ait genel bir kütüphane bulunmadığı, aile içerisinde ebeveynlerin kitap okuma alışkanlığının olmadığı, kitaptan ayrı herhangi bir süreli yayın takibinin yapılmadığı bulunmuştur. Ailelerin tamamına yakını çocuklarına kitap aldığını ancak evde aileye ait kitaplık bulunmadığı gibi çocuğa ait de bir kitaplığın bulunmadığını iddia etmiştir. Çocukla en çok zaman paylaşımının televizyon karşısında, resim ya da boyama etkinlikleri ile yapıldığını belirtmiş, bu tarz etkinlikleri yapan ailelerin çocuklarının da okuma alışkanlığı yönünden zayıf oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tanju (2010), çocuklarda okuma alışkanlığının oluşmasında etraflarındaki yetişkinin (öğretmen, ebeveyn, birincil bakıcı) rehber olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların yaş grubuna uygun ilgi ve alakaları belirlenerek onlara kitaplar sunmak; çocukların okuma alışkanlığı edinmesine daha sonra bu okuma eylemini tek başına ve eğlenerek yapmasına neden olabileceğini vurgulamaktadır. Çocukların küçük yaşlardan bu alışkanlığı edinmesi ileriki yaşamını da etkileyecektir. Yetişkinler çocuklara da bu süreçte rehber olmanın yanı sıra rol modeli de olmalıdır. Ortak okuma zaman dilimleri yaratılmalı ve okunulan kitaplar hakkında çocuklarla sohbetler edilmelidir.

Bir toplumda okuma alışkanlığını kazandırmanın ve okuma becerisini geliştirmenin yolu davranışın sürekliliğini sağlamaktan geçer. Bu sürekliliğin sağlanması için de küçük yaşlardan itibaren kitap okuma etkinliklerine başlanmalıdır (Collins, 1996; Sangkaeo, 1999). Ebeveynlerin kitap okumaya yönelik tutumlarının, çocukların dil ve bilişsel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Choi ve Kim, 2020; Senechal ve LeFevre, 2002) Araştırmalar, ebeveynlerin evde kitap okuma alışkanlıklarının, çocukların okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir (Duursma, 2014; Jiménez-Pérez ve ark., 2020; Conlon, 2006). Özellikle küçük yaşlardan itibaren düzenli olarak kitap okuyan çocukların, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu, okuma ve yazma becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir (Farrant ve Zubrick, 2013; Niklas ve ark, 2016; Demir Lira ve ark., 2019).

Ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarının çocukların okuma motivasyonunu artırdığı ve kitaplara olan ilgilerini artırdığı da belirtilmektedir (Hutton, Horowitz Kraus, Mendelsohn, DeWitt ve Holland, 2015; Mol, Bus, de Jong ve Smeets, 2008; Sénéchal ve LeFevre, 2002). Araştırmalar ayrıca erken yaşlardan itibaren ebeveynlerin kitap okuma rutinlerinin ve sahip oldukları alışkanlıkların, çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Tanju, 2010; Kakırman Yıldız, 2016; Çakmak ve Yılmaz, 2009). Ancak bu unsurların yanı sıra, çocukların ve ebeveynlerin kitap okuma sıklıkları etkileyen sosyoekonomik düzey, çocuğun yaşı, kardeş sayısı gibi değişkenler de bulunmaktadır (Işıkoğlu ve Şimşek, 2022; Tezel Şahin ve Tutkun, 2016; Development Analytics, 2017). Tüm bunlara ek olarak araştırmalar, ebeveynlerin kitap okumaya yönelik tutumlarının çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve

ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları için kitap seçiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997). Kitap okumaya yönelik tutum sadece erken çocukluk döneminde değil sonraki kademelerde de önem teşkil etmektedir (Çapa Aydın ve Balcı, 2019; Lee ve Kim, 2021). Alan yazın incelendiğinde üst yaş grubundaki; ilköğretim ikinci kademe (Özbay ve Uyar; 2009), ortaokul öğrencileri (Kurnaz, 2019) ve lise öğrencilerinin (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014) yanı sıra, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının (İpek Eğilmez ve Özşavli, 2018; Yurdakul ve Susar Kırmızı, 2021) kitap okumaya yönelik tutumlarını incelemeye yönelik ölçme araçları bulunmasına rağmen, alanda 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçeğe rastlanamamıştır. Çocukların kitap okuma alışkanlıklarında ise ailelerin etkisi olumlu alan yazınla desteklenmektedir (Evans ve Shaw, 2020; Senechal ve LeFevre, 2002). Çocukların kitap okuma alışkanlıklarında ailelerin çocuklara ya da çocuklarla kitap okuma sıklıklarının, bu okuma faaliyetine ise sosyoekonomik faktörlerin etkisi bulunmuştur (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Işıkoğlu ve Şimşek, 2022; Kakırman Yıldız, 2016; Tanju, 2010;; Tezel Şahin ve Tutkun, 2016). Yapılan alan yazın taramasında çocukların kitap okuma alışkanlığında ailelerin etkisine vurgu yapılırken (Ünal ve Yiğit, 2019) ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıkları ya da tutumlarına yönelik bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu amaçla bu çalışmada Doğan ve Çermik (2016)'in yetişkinler için geliştirdiği ölçme aracı öğretmen adayı örneklemini ile geliştirildiği için ölçme aracının ebeveyn örneklemini ile geçerlik güvenirlik çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

1. "Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği – Ebeveyn Örneklemini" formunun geçerlik ve güvenirliği nedir?

Yöntem

Bu araştırma Doğan ve Çermik (2016)'in öğretmen adayları örneklemini geliştirmiş olduğu Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin ebeveynlerle yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Uygun/kazara örnekleme yönteminin referans alındığı bu araştırma 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ve gönüllü katılım sağlayan 323 ebeveyn ile yürütülmüştür. Ebeveynler normal gelişim gösteren çocuklara sahiptir. Örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem rastgele atamaların mümkün olmadığı durumlarda gönüllü katılım yoluyla oluşan örneklem olarak belirlenmesidir (Fraenkel ve ark., 2022). Örneklemi oluşturan 323 kişinin yaşları 24 ile 50 yaş arasında değişmektedir ($\bar{x} = 35,54$; $ss = 5,76$). Katılımcı ebeveynlerden kadınların 156'sı üniversite mezunu (%48,3), 50'si lise (15,5), 73'ü lisansüstü (%22,6), geriye kalan 44 kişi (%13,6) ise ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcı erkeklerin ise 145'i üniversite mezunu (%44,9), 66'sı (%20,4) lise, 69'u (%21,3) lisansüstü, geriye kalan 43 kişi (%13,3) ise ortaokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu

Ailelere ölçek ile iletilen genel bilgi formunda araştırmanın amacı ve araştırma için gerekli olabileceği düşünülen ailelere dair bilgi edinmek için sorular bulunmaktadır. Bu sorular ebeveynlerin cinsiyet yaş, meslek düzeyi, eğitim durumu ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile ilgilidir. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Aynı zamanda bu formla ebeveynlerin katılımı gönüllü katılımı için onayları da alınmıştır.

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (KOYTÖ)

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Doğan ve Çermik (2016) tarafından 1228 öğretmen adayı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 36 madde ve “*kitap okuma sevgisi, kitap okumanın yararları, kitap okumada isteksizlik ve stres, kitap okumada sorunlar ve engeller*” olarak dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçekte toplam 36 madde bulunmaktadır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Geliştirilme sürecinde iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve madde analizi yapılmıştır. Üst %27 ile alt %27’lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler ve alt boyut toplam puanları için anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,001$). Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin, ölçek geliştirme sürecinde güvenilirlik katsayısı 0,70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir sonuçlar verdiği kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2018) iç tutarlık ve iki yarı güvenilirlik değerleri yeterli bulunmuştur. Ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı 0,95 ve iki yarı güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur (Doğan ve Çermik, 2016).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri “Genel Bilgi Formu” ve “Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” formları kullanılarak çevirim içi ortamda toplanmıştır. Çevirim içi ortamda veri toplama aşamasında, katılımcılara araştırmanın içeriği ve konusu hakkında formun başında bilgilendirme metni paylaşarak araştırmaya gönüllü katılım sağlamak istediklerine dair onayları alınmıştır

Verilerin Analizi:

Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) ve LISREL 8.51 programları kullanılmıştır. Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklemimin dağılımını belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach’s Alpha hesaplanmıştır. Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin (KOYTÖ) toplamı için Cronbach’s Alpha katsayısı 0,91; Kitap Okuma Sevgisi (KOS) alt boyutu için 0,90; Kitap Okumanın Yararları (KOY) alt boyutu için 0,80; Kitap Okumada İsteksizlik ve Stres (KOİS) alt boyutu için 0,55; Kitap Okumada Sorunlar ve Engeller (KOSE) alt boyutu için 0,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklere ait dağılımı belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık gibi betimsel analiz sonuçlarına yer

verilmiştir. Normallik varsayımını test etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinden, çok değişkenli normallik için de Mardia'nın çoklu çarpıklık ve basıklık katsayısından yararlanılmıştır. +2 ve - 2 arasında yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010). Ancak çarpıklık değeri +2 ile - 2 arasında olduğu zaman basıklık değeri +7 ile - 7 arasında olduğu zaman da normal dağılımdan söz edilebilir (Hair ve ark.,2009; Byrne, 2009). Korelasyon katsayısı 0,00 - 0,30 arasında ise çok düşük; 0,30 - 0,50 arasında ise düşük; 0,50 - 0,70 arasında ise orta; 0,70 - 0,90 arasında ise yüksek ve 0,90 - 1,00 arasında ise çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır (Hinkle, Wiersma ve Jurs, 2003).

Ölçekteki maddelerin Madde ayırt ediciliklerini hesaplamak için %27'lik alt-üst grup oluşturulmuş ve bu gruplara bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Ölçekteki her bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisini belirlemek için madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışma 323 kişiye uygulanmıştır. Aşırı uç değerler çıkarıldıktan sonra kalan 299 bireye ait betimleyici istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	Çarpıklık		Basıklık	
						İstatistik	SH	İstatistik	SH
KOS	299	12	54	25,35	9,40	0,67	0,14	-0,18	0,28
KOY	299	8	22	10,35	3,11	1,44	0,14	1,38	0,28
KOİS	299	9	22	11,27	2,93	1,55	0,14	2,04	0,28
KOSE	299	7	28	10,63	4,35	1,45	0,14	1,89	0,28
KOYTÖ	299	36	111	57,61	16,12	0,97	0,14	0,55	0,28

KOS: Kitap Okuma Sevgisi; KOY: Kitap Okumanın Yararları; KOİS: Kitap Okumada İsteksizlik ve Stres;

KOSE: Kitap Okumada Sorunlar ve Engeller; KOYTÖ: Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Tablo 1'e göre çarpıklık katsayıları 0,67 ile 1,45 arasında ve basıklık katsayıları - 0,18 ile 2,04 arasında yer almaktadır. Ölçekler ve alt ölçekler normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Çok değişkenli normallik için hesaplanan Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayıları dağılımın çok değişkenli normallik göstermediğine işaret etmektedir ($p < 0,05$). Yapısal eşitlik varsayımlarından olan çok değişkenli normallik varsayımını karşılamak için analizlere başlamadan önce veri normal dağılıma uygun hale getirilmiştir. Tablo 2'de doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yüklerine, standart hatalara ve *t*-değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Modeline Ait Faktör Yükleri, Standart Hatalar ve t-değerleri

Örtük ve Gözlenen Değişkenler	Standartlaştırılmamış Faktör Yükleri	Standart Hata	t	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri
Kitap Okuma Sevgisi				
KOYTÖ1	0,70	0,06	12,13	0,65
KOYTÖ2	0,69	0,05	12,66	0,67
KOYTÖ3	0,74	0,06	12,58	0,67
KOYTÖ6	0,80	0,06	12,67	0,67
KOYTÖ7	0,73	0,06	12,65	0,67
KOYTÖ16	0,68	0,08	9,16	0,51
KOYTÖ20	0,63	0,05	12,15	0,65
KOYTÖ21	0,95	0,07	14,05	0,72
KOYTÖ25	0,85	0,06	13,27	0,69
KOYTÖ26	0,80	0,06	14,39	0,74
KOYTÖ31	0,79	0,06	12,94	0,68
KOYTÖ32	0,60	0,06	10,67	0,58
Kitap Okumanın Yararları				
KOYTÖ17	0,34	0,04	7,93	0,47
KOYTÖ18	0,41	0,04	10,31	0,59
KOYTÖ19	0,38	0,04	9,63	0,55
KOYTÖ22	0,45	0,04	11,61	0,64
KOYTÖ23	0,35	0,03	13,54	0,72
KOYTÖ24	0,41	0,03	13,67	0,73
KOYTÖ27	0,26	0,02	10,95	0,61
KOYTÖ28	0,29	0,03	10,89	0,61
Kitap Okumada İsteksizlik ve Stres				
KOYTÖ5	0,16	0,03	5,35	0,65
KOYTÖ8	0,17	0,05	3,89	0,24
KOYTÖ9	0,63	0,06	11,54	0,65
KOYTÖ10	0,05	0,02	3,11	0,19
KOYTÖ12	0,13	0,02	6,52	0,39
KOYTÖ13	0,62	0,06	9,78	0,56
KOYTÖ14	0,32	0,06	5,74	0,35
KOYTÖ36	0,11	0,03	4,26	0,26
Kitap Okumada Sorunlar ve Engeller				
KOYTÖ4	0,76	0,06	11,88	0,33
KOYTÖ15	0,44	0,06	7,03	0,41
KOYTÖ29	0,67	0,05	13,44	0,71
KOYTÖ30	0,40	0,04	9,30	0,53
KOYTÖ33	0,53	0,06	9,04	0,52
KOYTÖ34	0,44	0,04	10,26	0,58
KOYTÖ35	0,75	0,06	13,21	0,70

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucu elde edilen modele ait parametrelerin yer aldığı tablo incelendiğinde, standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,19 ile 0,74 arasında değiştiği görülmektedir.

Tabloda yer alan tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı olduğu için ($t>2,58$; $p<0,01$) gözlenen değişkenlerin, örtük değişkenlerin anlamlı birer yordayıcısı olduğu söylenebilir. Tablo 3'te örtük değişkenler arası korelasyon katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Örtük Değişkenler Arası Korelasyonlar

Örtük Değişkenler	1	2	3	4
1. Kitap Okuma Sevgisi	-			
2. Kitap Okumanın Yararları	0,51*	-		
3. Kitap Okumada İsteksizlik ve Stres	0,73*	0,45*	-	
4. Kitap Okumada Sorunlar ve Engeller	0,75*	0,43*	0,96*	-

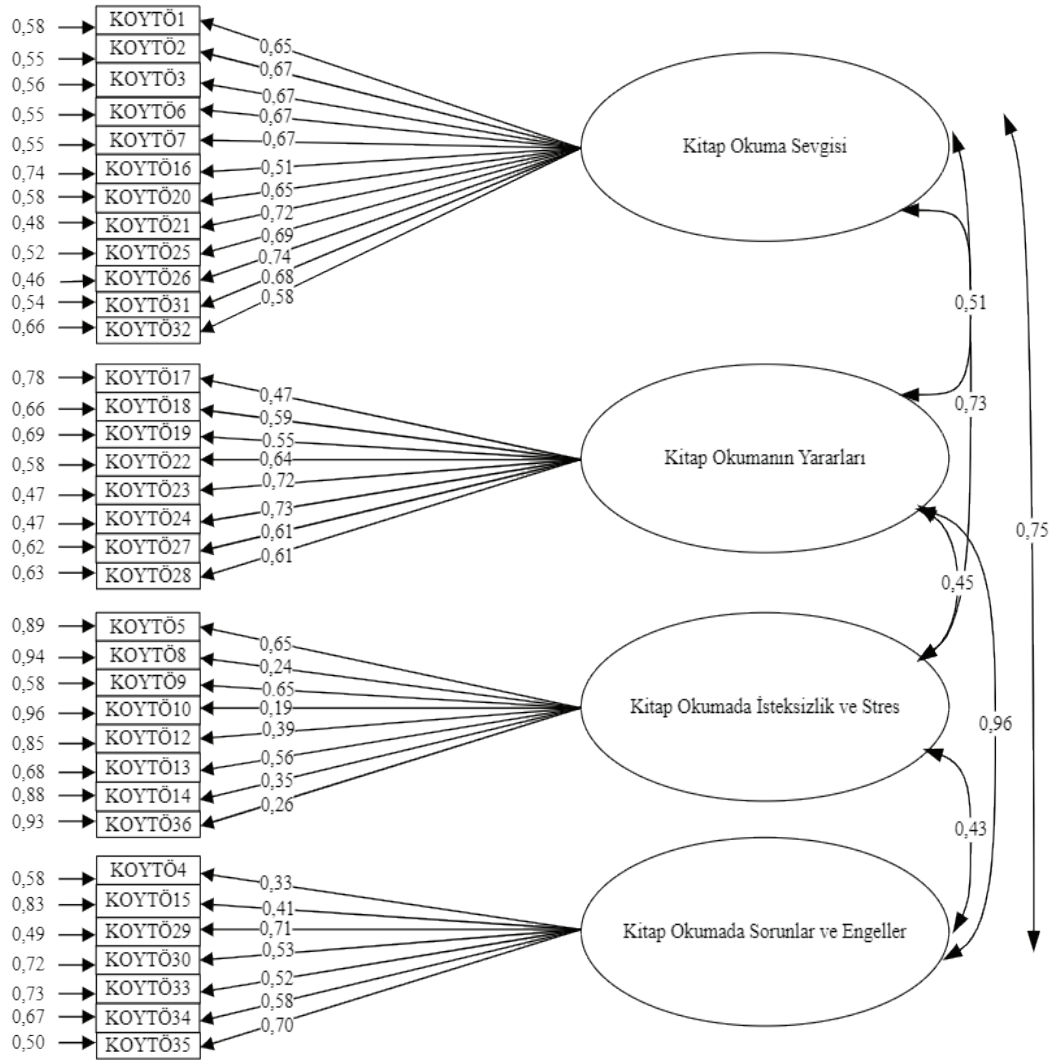
* $p<0,001$

Tablo 3'te yer alan değerlere göre örtük değişkenler arası korelasyonlar 0,43 ile 0,96 arasında değişmektedir ($p<0,001$). Tablo 3 incelendiğinde kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin kitap okuma sevgisi örtük değişkeni ile kitap okumanın yararları örtük değişkeni arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey ilişki ($r=0,51$; $p<0,05$); kitap okumada isteksizlik ve stres örtük değişkeni arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek ilişki ($r=0,73$; $p<0,05$) ve kitap okumada sorunlar ve engeller örtük değişkeni arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek ilişki ($r=0,75$; $p<0,05$) bulunmaktadır. Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin kitap okumanın yararları örtük değişkeni ile kitap okumada isteksizlik ve stres örtük değişkeni arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey ilişki ($r=0,45$; $p<0,05$) ve kitap okumada sorunlar ve engeller örtük değişkeni arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzey ilişki ($r=0,43$; $p<0,05$) bulunmaktadır. Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin kitap okumada isteksizlik ve stres örtük değişkeni ile kitap okumada sorunlar ve engeller örtük değişkeni arasında pozitif yönlü, anlamlı ve çok yüksek ilişki ($r=0,96$; $p<0,05$) bulunmaktadır.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Elde Edilen Modeli İçin Uyum İyiliği Değerleri

Model	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI
Model	1301/588=2,21	0,064	0,064	0,71	0,82	0,80

Tablo 4 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen modele ait değerlerden ki kare değeri/serbestlik derecesi, RMSEA ve SRMR değerleri kabul edilebilir uyum gösterirken ($\chi^2/sd \leq 5$; $RMSEA \leq 0,08$; $SRMR \leq 0,08$); NFI, CFI ve GFI değerleri istenilen aralıkta bulunmamaktadır ($NFI \leq 0,90$; $CFI \leq 0,90$; $GFI \leq 0,90$). Uyum iyilik değerlerinin yarısı istenilen aralıkta bulunduğu için ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış olmaktadır. Şekil 1'de doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapı yer almaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Şimşek, 2007).



Şekil 1. Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Şeması

Madde İstatistikleri

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için %27'lik alt-üst grup belirlenmiş ve bu grupların ölçekten aldıkları toplam puanlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonları da hesaplanmış ve maddenin diğer maddelerden elde edilen toplam puanla olan ilişkisi belirlenmiştir. Analiz sonuçları tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 5. Madde İstatistikleri

Madde	\bar{X}	ss	t	r (Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu)	Cronbach's α (Madde çıkarılınca ölçek güvenilirlik katsayısı)
KOYTÖ1	2,49	1,09	-14,08***	0,58	0,91
KOYTÖ2	1,73	1,03	-13,00***	0,57	0,91
KOYTÖ3	2,08	1,10	-14,88***	0,56	0,91
KOYTÖ4	1,70	1,17	-10,08***	0,53	0,91
KOYTÖ5	1,09	0,48	-3,17**	0,28	0,91
KOYTÖ6	2,39	1,19	-12,62***	0,59	0,91
KOYTÖ7	1,85	1,09	-12,31***	0,58	0,91
KOYTÖ8	1,24	0,73	-1,43	0,10	0,91
KOYTÖ9	1,53	0,98	-8,18***	0,50	0,91
KOYTÖ10	1,03	0,28	-2,04*	0,09	0,91
KOYTÖ11	1,11	0,42	-4,69***	0,49	0,91
KOYTÖ12	1,06	0,32	-2,83**	0,31	0,91
KOYTÖ13	1,68	1,10	-8,85***	0,47	0,91
KOYTÖ14	1,47	0,93	-6,19***	0,27	0,91
KOYTÖ15	1,63	1,06	-5,79***	0,31	0,91
KOYTÖ16	2,79	1,33	-9,39***	0,47	0,91
KOYTÖ17	1,41	0,72	-5,69***	0,32	0,91
KOYTÖ18	1,35	0,70	-5,20***	0,37	0,91
KOYTÖ19	1,31	0,69	-3,84***	0,18	0,91
KOYTÖ20	1,65	0,98	-10,99***	0,63	0,91
KOYTÖ21	2,17	1,31	-14,72***	0,68	0,91
KOYTÖ22	1,38	0,69	-6,42***	0,45	0,91
KOYTÖ23	1,22	0,49	-6,32***	0,34	0,91
KOYTÖ24	1,27	0,57	-7,17***	0,46	0,91
KOYTÖ25	2,47	1,23	-15,73***	0,64	0,91
KOYTÖ26	1,87	1,08	-14,35***	0,68	0,91
KOYTÖ27	1,18	0,42	-6,03***	0,33	0,91
KOYTÖ28	1,23	0,48	-6,17***	0,39	0,91
KOYTÖ29	1,51	0,94	-8,58***	0,57	0,91
KOYTÖ30	1,30	0,76	-5,90***	0,41	0,91
KOYTÖ31	2,00	1,17	-12,72***	0,62	0,91
KOYTÖ32	1,86	1,02	-9,91***	0,53	0,91
KOYTÖ33	1,52	1,01	-6,53***	0,39	0,91
KOYTÖ34	1,34	0,76	-6,29***	0,48	0,91
KOYTÖ35	1,62	1,06	-9,91**	0,61	0,91
KOYTÖ36	1,07	0,43	-2,70**	0,18	0,91

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tablo 5'e göre alt-üst grup arasındaki farka dayalı analizlerde 8. madde dışındaki maddelerde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Ölçeği oluşturan maddelerin alt-üst grubu ayırt etme gücünün anlamlı olduğu görülmektedir. Madde 8 doğrulayıcı faktör analizinde istatistiksel

olarak anlamlı faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır. Maddelerin toplam puanla olan ilişkisini gösteren madde toplam korelasyon değerleri 0,09 ile 0,68 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyon değeri 0,30'un üzerinde olan maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir (Kline, 2023). Ancak 0,30'un altında madde toplam korelasyon değerine sahip olan maddeler alt-üst grup arasındaki farka dayalı analizde madde ayırt ediciliğini sağladığı için ölçekte kalması uygun görülmüştür. Ayrıca madde çıkarılınca hesaplanan Cronbach's Alpha değerinde de değişiklik olmadığı için maddeler ayırt edicidir denebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma Doğan ve Çermik (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla geliştirilmiş olan Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynler için geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda ilgili ölçme aracı 3-5 yaş aralığında çocuğa sahip 323 ebeveyn üzerinde test edilmiştir. Çalışmada SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) ve LISREL 8.51 programları kullanılarak analizler yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde (Doğan ve Çermik, 2016) 36 madde ve dört faktörlü yapı bulunmaktadır. Bu çalışmada da yapılan analizler sonucunda madde sayısında ve faktör yapısında bir değişiklik olmamıştır. Araştırma, öğretmen adayları örneklemini ile geliştirilen Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Doğan ve Çermik, 2016) ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörler arası ilişkiler ise şöyledir; KOS ile KOY arası 0,51; KOS ile KOİS arası 0,73; KOS ile KOSE arası 0,75; KOY ile KOİS arası 0,45; KOY ile KOSE arası 0,96; KOİS ile KOSE arası 0,43'tür. Maddelere ait faktör yükleri ise KOS alt boyutunda toplanan maddeler için 0,51 ile 0,74 arasında; KOY alt boyundaki maddeler için 0,47 ile 0,73 arasında; KOİS alt boyundaki maddelerde 0,19 ile 0,65 arasında; KOSE alt boyutu içinse 0,33 ile 0,71 arasında elde edilmiştir. Faktörler arası ilişkiler ile faktör yükleri 0,05 önem seviyesinde anlamlı olduğu ve model - veri uyumu sağlandığı için analizler sonucunda ölçeğin sahip olduğu 4 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Maddelerin toplam puanla olan ilişkisine dayalı hesaplanan madde toplam korelasyon değerleri 0,09 ile 0,68 arasındadır. Madde toplam korelasyon değeri 0,30'un üzerinde olan maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir (Kline, 2023). Madde toplam korelasyon değeri 0,30'un altında olan maddeler alt-üst grup arasındaki farka dayalı analizde madde ayırt ediciliğini sağladığı için ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca madde çıkarılınca hesaplanan Cronbach's Alpha değerinde de değişiklik olmadığı için maddelerin ayırt edici olduğu bulunmuştur. Araştırma sürecinde toplanan verilerle yapılan analizler sonucunda Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynler için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Kitap okumaya yönelik tutum sadece üst kademelerde değil erken çocukluk döneminde de önem teşkil etmektedir (Lee ve Kim, 2021; Çapa Aydın ve Balcı, 2019). Tutum ölçülebilen bir değişken olmakla beraber alanyazında okumaya karşı tutumu ölçen birçok ölçme aracı bulunmaktadır (Cecil Smith, 1990; Dean ve Trent, 2002; Pfost, Schiefer ve Artelt, 2016; Vadon, 2000). Alan yazın incelendiğinde üst yaş grubundaki; ilköğretim ikinci kademe (Özbay ve Uyar 2009), ortaokul öğrencileri (Kurnaz, 2019) ve lise öğrencilerinin (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014) yanı sıra, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının (İpek Eğilmez ve Özşavli, 2018; Yurdakul ve Susar

Kırmızı, 2021) kitap okumaya yönelik tutumlarını incelemeye yönelik ölçme araçları bulunmasına rağmen, alanda 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçeğe ulaşamamıştır. Ailenin çocuk gelişiminde rol model olduğunu, bu rol model olma durumunun kitap okuma davranışı için de geçerli olduğunu ve çocukların kitap okuma alışkanlıklarında ailenin kitap okumaya yönelik tutumunun etkili olacağını belirtilmektedir (Kakırman Yıldız, 2016). Bu bağlamda 3-5 yaş arası çocuğu bulunan ebeveynlerin kitap okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılan Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar bazı sınırlıkları da beraberinde getirmekle birlikte, bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara bazı önerilerde bulunmak da mümkündür. Uygun/kazara örnekleminin kullanıldığı bu araştırmada örneklemden sadece bir kez veri toplandığı kesitsel bir araştırmadır. Sonraki araştırmalarda deneysel modeller tasarlanarak okumaya yönelik tutumların geliştirilmesine destek olunabilir. Bu araştırma sadece normal gelişim gösteren çocukları olan 323 ebeveynle yürütülmüştür. Daha sonraki araştırmalarda özel gereksinimli çocukların da dahil edildiği araştırmaların tasarlanması ayrıca daha fazla sayıda örnekleme tekrar edilmesi araştırmaları daha güçlü kılacaktır. Toplum içerisinde anne ve babanın çocuk gelişiminde edindiği roller farklılaşabilmektedir. Anne ve babalardan ayrı ayrı verilere ulaşılarak ebeveynler arası tutum farklılıklarına dair bir araştırmanın tasarlanması tutumlara yönelik daha net bir tablonun görülmesine olanak sağlayacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 04.02.2022 tarihli ve E-51944218.300.00002017814 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Bandura, A. (1976). Social learning theory. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In D. Marks (Ed.), The health psychology reader. (s. 94-106). Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atf İndeksi, 001-214.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis.
- Cecil Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Choi, K., & Kim, J. (2020). Parental attitudes toward reading and children's literacy skills: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 177-188.
- Collins, N. D. (1996). Motivating Low Performing Adolescent Readers. ERIC Digest.
- Conlon, E. G., Zimmer Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of research in reading*, 29(1), 11-32.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.

- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çapa Aydın, Y., & Balcı, A. (2019). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve etkileyen faktörler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 211-229.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Anı Yayıncılık.
- Dean, S. J., & Trent, J. A. (2002). Improving Attitudes Toward Reading. *Dissertation Theses*. Saint Xavier University.
- Demir Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental science*, 22(3), e12764.
- Development Analytics (2017). *Türkiye'de 0-6 yaş arası çocuğun durumu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı
- Doğan, B., & Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 11(3), 168-183.
- Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States. *Fathering: a journal of theory and research about men as parents*, 12 (3), 283-302.
- Evans, M. A., & Shaw, D. (2020). Home reading environment and children's early reading development: Evidence from a multilevel meta-analysis. *Developmental Review*, 55, 100885.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2022). *How to design and evaluate research in education*. (11.baskı)(s.343-356). McGraw-Hill Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Social Language Learning: The Role of Motivation and Attitudes*. Edward Arnold Inc.,
- George, D. & Mallery, P. (2010) SPSS for Windows step by Step: A simple guide and reference 17.0 Update(10.baskı). Pearson,
- Güneş, F., & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 196-212.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W. ve Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences*. *Houghton Mifflin College Division*, 663.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Işıkoğlu, N., & Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Journal of National Education*, 51(233).
- İpek Eğilmez, N., & Özşavli, G. (2018). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13, 11.
- Jiménez-Pérez, E., Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D., & Gómez-Galán, J. (2020). Influence of mothers' habits on reading skills and emotional intelligence of university students: Relationships in the social and educational context. *Behavioral Sciences*, 10(12), 187.
- Kahyaoglu, M. (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.

- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), 95-112.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Lee, S.Y. & Stevenson, H.W. (2008). Influence of student engagement on the development of reading literacy: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 299-312.
- Lee, J., & Kim, J. (2021). Longitudinal relations between reading motivation and reading achievement: The moderating role of gender. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 50–65.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması özet. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1C0048.
- Özdemir, S., & Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 55-73.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/effchapter.html>
- Pang, E.S., Muaka, A., Bernhardt, E.B., & Kamil, M.L.(2003). Teaching reading. *The International Bureau of Education*.
- Pfost, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences*, 51, 179-188.
- Sangkao, S. (1999). Reading Habit Promotion in ASEAN Libraries. 65. IFLA Council and General Konferansı'nda Sunulan Bildiri. 20 – 28 Ağustos 1999, Bangkok, Tayland.<http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm>.(Erişim Tarihi Kasım,2023).
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading Skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*,73(2), 445–460.
- Sever, S., Karagül, S., & Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 47-69.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International Encyclopedia of The Social Sciences*, 1(17), 458-467.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (dotö): geçerlik güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ekinoks.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tezel Şahin, F., & Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2373-2390.
- Ülgen, G. (2022). *Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kurumlar ve Uygulamalar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, F. T., & Yiğit, A. (2019). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 308-322.
- Vadon, A. M. (2000). Gender and Cultural Differences in Attitude toward Reading in an Adult Population. *Dissertation Theses*. Kean University.

Bilişsel Davranışçı Temelli Psikolojik Danışmanın Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirtileri Üzerindeki Etkisi: Bir Olgu Sunumu

The Effect of Cognitive Behavioral Counseling on Depression, Anxiety and Stress Symptoms: A Case Report

Yakup İME^{ID}

Öz

Bireylerin psikolojik sağlığı yaşamış olduğu çeşitli nedenlerden dolayı olumsuz etkilenmektedir. Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın etkinliği çeşitli mental sorunlarda araştırılmıştır. Bireyler arasında depresyon, anksiyete ve depresyon belirtileri yaygın olarak görülebilmektedir. Depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin azaltılması, bireylerin ruh sağlığının iyileştirilmesi için çok önemlidir. Bu çalışma, depresyon, anksiyete ve stres belirtileri olan danışanın sıkıntılarını gidermede bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın etkinliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma bir danışanla yürütülmüştür. Psikolojik danışma sürecinde danışana 10 seanstan oluşan müdahale programı uygulanmış, sürecin sonlanmasından bir ay sonra ise izleme oturumu yapılmıştır. Psikolojik danışma süreci başlangıcında, sonunda ve izleme oturumunda danışana Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği uygulanmıştır. Bulgular danışanın depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamalarında anlamlı düşüşler olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucu bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın psikolojik sağlığın iyileştirilmesinde etkinliğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, psikolojik sağlığın iyileştirilmesinde bireysel bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın uygulamasının önemli olduğunu göstermektedir. Ancak, bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın etkinliği çalışma ve örneklem özellikleri göz önünde bulundurularak yorumlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Depresyon, anksiyete, stres, bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, E-posta: imeyakup@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6818-8044

Atıf için: İme, Y. (2024). Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın depresyon, anksiyete ve stres belirtileri üzerindeki etkisi: Bir Olgu sunumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 140-153. DOI: 10.15285/maruaeabd.1449477

Abstract

Various mental health issues have been studied to assess the efficacy of cognitive behavioral counseling. It's found that symptoms like depression and anxiety are prevalent among individuals undergoing such counseling. This research aims to investigate how effective cognitive behavioral-based counseling is in alleviating distress experienced by a single client exhibiting symptoms of depression, anxiety, and stress. The study was conducted with only one participant. During the psychological counseling process, the client received an intervention program consisting of 10 sessions and a follow-up session one month after the end of the process. The Depression Anxiety Stress Scale was administered to the client at the beginning and end of the counseling process and in the follow-up session. The results revealed notable reductions in the average scores of depression, anxiety, and stress symptoms. These findings underscore the effectiveness of cognitive behavioral-based counseling in enhancing psychological well-being. These findings imply that individualized counseling plays a crucial role in enhancing psychological well-being. Nevertheless, it's essential to interpret the effectiveness of cognitive behavioral-based counseling while considering the study's characteristics and the characteristics of the sample population.

Keywords: Depression, anxiety, stress, cognitive behavioral counseling.

Summary

Introduction

Depressive symptoms rank among the most prevalent psychological issues worldwide, affecting individuals of all ages across various regions. While they can manifest at any stage of life, the transition from adolescence to early adulthood marks the most common onset period, with women being twice as likely to be affected as men (Huibers et al., 2021). Beck (2002) formulated a cognitive theory of depression, positing that individuals experiencing depressive symptoms develop dysfunctional core beliefs regarding themselves, others, and the world as a consequence of their learning history. These beliefs may remain latent for extended periods and can be triggered by life events that hold significant personal meaning. Core beliefs predisposing individuals to depression symptoms typically revolve around notions of unlovability, worthlessness, helplessness, and incompetence (Beck, 2020).

Investigating the efficacy of cognitive behavioral counseling for symptoms of depression, anxiety, and stress is important due to the prevalence of these mental health problems and their potential impact on individuals' psychological health. Several studies have demonstrated the effectiveness of cognitive behavioral counseling in managing symptoms of depression, anxiety, and stress in various populations and settings (Wang et al., 2022; Warmerdam et al., 2010). Although there are studies investigating the effectiveness of cognitive behavioral-based counseling on various types of problems, there are almost no case reports in our country that examine current depression, anxiety, and stress symptoms at the same time. In addition, although there are studies investigating the effectiveness of cognitive behavioral-based counseling on depression, anxiety and stress symptoms in larger samples (İme, 2023), there is no study showing its effectiveness on a client. These insights and discoveries highlight the necessity for additional research to assess the efficacy of cognitive behavioral-based counseling in tackling symptoms of depression, anxiety, and stress. In this vein, the objective of this study was to scrutinize the effectiveness of cognitive behavioral counseling in addressing depression, anxiety, and stress. It is

anticipated that by the conclusion of the study, the client's symptoms of depression, anxiety, and stress will diminish, with this improvement persisting during the follow-up session.

Method

Participant and Process

The client, a 21-year-old female undergraduate student, sought assistance at a psychiatric clinic approximately 14 months prior to initiating counseling, where she received a diagnosis of major depression. She discontinued psychiatric treatment about one month before commencing counseling, following a mutual decision between her physician and herself. The client reported experiencing occasional crying spells, a pervasive sense of stagnation and sadness albeit not overwhelmingly intense, occasional difficulty sleeping, and tendencies towards overeating. While she managed to maintain academic performance in her undergraduate courses, she expressed a lack of academic motivation. While the client did not experience direct abuse during her childhood, she recalls a deficiency in emotionally supportive connections, particularly with her mother. Consequently, she harbors unresolved feelings of anger towards her mother. Notably, despite these sentiments, she has not engaged in behaviors such as running away from home or similar actions thus far.

Depression, Anxiety, Stress Scale (DASS-21) was used to determine the client's depression, anxiety, and stress symptoms. In the present study, the counseling process lasted a total of 11 sessions, 10 sessions of approximately 50 minutes per week and 1 follow-up session. The follow-up session was conducted 1 month after the end of the 10 sessions. During the initial four sessions, the focus predominantly centered on exploring the influence of thoughts on emotions and behaviors. During the subsequent three sessions, the exploration delved into investigating the potential impact of engaging in enjoyable activities on the client's mood. Specifically, the study aimed to observe how previously enjoyed activities affected the client's emotional state. During the final three sessions of the counseling process, the focus shifted towards examining the influence of social relationships on the client's emotional well-being. These sessions and associated homework assignments aimed to identify and bolster the client's social support networks. In the follow-up session, a comprehensive assessment of the client's strengths and the progress made throughout the therapeutic journey was conducted.

Results

As this study constituted a case report involving a solitary client, data were derived from the client's responses to the Depression, Anxiety, and Stress Scale administered at the commencement and conclusion of the counseling process, as well as during the subsequent follow-up sessions. At the outset of the counseling process, the client's total depression score was 9, anxiety score was 7, and stress score was 12. According to the evaluation of the DASS-21 scale, these scores indicated moderate symptoms of depression, anxiety, and stress, respectively. Upon reaching the termination stage, the client's depression, anxiety, and stress scores decreased to 5, 4, and 8, respectively, which were considered mild symptoms based on the scale's assessment. Finally, during the follow-up phase, the client's depression, anxiety, and stress scores were 3, 5, and 9, respectively. These scores were within the normal range, with mild symptoms observed according to the scale's evaluation.

Discussion

This study aimed to assess the effectiveness of cognitive behavioral-based counseling in alleviating distress for a client experiencing symptoms of depression, anxiety, and stress. The findings indicate that following 10 counseling sessions, the client's mean scores for depression, anxiety, and stress decreased significantly. Evaluation based on the Depression Anxiety and Stress Scale categorized the client's symptoms as moderate before counseling, shifting to mild and normal levels post-counseling. These improvements were largely sustained during the follow-up session, suggesting the efficacy of the cognitive behavioral-based counseling approach. Additionally, the client reported feeling better, being more active, and experiencing increased energy by the end of the counseling process. Overall, the client perceived the counseling experience positively.

The study's findings indicated a decrease in the client's average depression scores from pre-test to post-test. During the counseling process, efforts were focused on reducing the client's depression symptoms through activities aimed at identifying dysfunctional thoughts, substituting them with more realistic ones, engaging in enjoyable activities, and enhancing social connections. Consequently, the results suggest that recognizing and replacing dysfunctional beliefs with realistic ones played a significant role in reducing depression symptoms. This aligns with the findings of Chan and Sun (2021), who highlighted that rigidly demanding dysfunctional beliefs might exacerbate depression symptoms among university students.

Another notable finding of the study was the reduction of the client's anxiety symptoms from a moderate to a low level following the counseling process. Literature supports the effectiveness of cognitive behavioral-based counseling in alleviating anxiety symptoms. For instance, Hofmann et al. (2014) conducted a meta-analysis demonstrating the efficacy of cognitive behavioral-based counseling practices in reducing anxiety symptoms among clients.

The study's final observation revealed a decrease in the client's stress symptoms from a medium to a low level following the counseling process. During counseling, efforts were made to address the client's erroneous beliefs as a means to alleviate stress symptoms. Cognitive behavioral-based counseling practices aid individuals in eliminating avoidant and safety-seeking behaviors that hinder the correction of these erroneous beliefs. Consequently, it facilitates stress management, thereby reducing stress-related disorders and enhancing mental well-being (Barrett & Stewart, 2021).

The results of the present study indicate that cognitive behavioral-based counseling approaches for depression, anxiety, and stress symptoms hold promise for offering benefits. However, despite these findings, further research could involve single controlled experimental studies. Additionally, investigating the effectiveness of cognitive behavioral-based group counseling practices in reducing symptoms of depression, anxiety, and stress could be valuable. If the effectiveness of cognitive behavioral-based group counseling can be demonstrated in similar samples, subsequent studies could explore the efficacy of online applications as well.

Giriş

Depresif belirtiler, tüm dünya bölgelerinde her yaşta insanda görülen en yaygın psikolojik sorunlardan biridir. Her yaşta ortaya çıkabilmesine rağmen, ergenlikten erken yetişkinliğe kadar olan

dönem en yaygın başlangıç yaşıdır ve kadınlar erkeklere kıyasla iki kat daha fazla etkilenmektedir (Huibers vd., 2021). Beck (2002) depresif belirtiler gösteren kişilerin, öğrenme geçmişlerinin bir sonucu olarak kendileri, başkaları ve dünya hakkında işlevsiz temel inançlar geliştirdiklerini öne sürerek bilişsel depresyon teorisi geliştirmiştir. Bu inançlar uzun süre uykuda kalabilir ve o kişi için özel anlam taşıyan yaşam olayları tarafından harekete geçirilebilir. Bir kişiyi depresyon belirtileri göstermeye yatkın hale getiren temel inançlar genel olarak sevilmezlik, değersizlik, çaresizlik ve beceriksiz olmaya ilişkin inançlar olarak kategorize edilmektedir (Beck, 2020).

Beck (2005) depresyon belirtileri yaygın olan kişilerin bilişsel çarpıtmalar geliştirdiğini öne sürmektedir. Bu çarpıtmalar bazen hatalı ya da yararsız düşünce kalıpları olarak da adlandırılan bir tür bilişsel önyargıdır. Beck (2020) bu önyargılardan bazılarını otomatik düşünceler olarak adlandırarak, bunların tamamen bilinçli kontrol altında olmadığını belirtmektedir. Depresyon belirtileri gösteren kişiler olumlu özelliklerini hızla gözden kaçırma ve başarılarını önemsiz ya da anlamsız olarak nitelendirme eğilimindedirler (Beck ve Haigh, 2014). Depresyon belirtilerine çoğu zaman anksiyete ve stres belirtileri de eşlik etmektedir (Johnsen ve Friborg, 2015).

Anksiyete, yaklaşan olası olumsuz olaylara hazırlık ile ilişkili geleceğe yönelik endişeli bir ruh halini belirtir (Barlow, 2004). Anksiyete bozuklukları yaşam boyu yaygınlık oranı %28,8 olan en yaygın psikiyatrik bozukluklardan biridir (Kessler vd., 2005). Araştırmacılar, hem genetik hem de çevresel faktörlerin anksiyete bozukluğu geliştirme riskine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler (Craske vd., 2011). Anksiyete belirtileri başta depresyon ve stres olmak üzere çeşitli psikolojik sıkıntılarla yakından ilişkilidir (Brown ve Kroenke, 2009). Yapılan güncel çalışmalar anksiyete belirtilerinin dijital bağımlılık ve intihar düşünceleri ile de ilgili olduğunu göstermektedir (Shen vd., 2020). Li vd. (2020) yaptıkları çalışmada anksiyete belirtilerinin uyku düzensizliği ve dürtüsellikle de ilişkili olduğunu saptamışlardır. Tüm bu bilgi ve araştırmalar anksiyete belirtilerinin bireyin mental sağlığı için bir risk faktörü olabileceğine işaret etmektedir.

Anksiyete belirtileri gibi stres belirtileri de bireyin mental sağlığı için bir risk faktörüdür (Halliburton vd., 2021). Stres, zor bir durumun neden olduğu endişe veya zihinsel gerginlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Kraner vd., 2010). Stres, yaygın olarak anksiyete ve depresyon olmak üzere ruh sağlığı sorunlarına neden olabilir veya var olan bu sorunları daha da kötüleştirebilir (Cohen vd., 2015). Doom ve Haeffel (2013) yaptıkları çalışmada anksiyetenin, sigara, kötü beslenme, egzersiz eksikliği, kötü uyku alışkanlıkları ve tıbbi tedavi önerilerine uymama gibi zararlı davranışlarla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Ayrıca yapılan çalışmalar anksiyete düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının da düşük olduğunu göstermektedir (Barrera ve Norton, 2009). Depresyon ve anksiyete belirtileri ile stres belirtilerinin de bireylerin mental sağlığı üzerinde oluşturabileceği olumsuz etki düşünüldüğünde müdahale edilmesi önem arz etmektedir.

Depresyon, anksiyete ve stres belirtileri gösteren kişilere müdahale yöntemi olarak genellikle psikolojik danışma, ilaç tedavisi veya her ikisi önerilmektedir (Dolan vd., 2021). Bilişsel davranışçı temelli psikolojik müdahaleler de depresyon, anksiyete ve stres belirtileri gösteren danışanlarda müdahalede etkili yöntemlerden biridir (Rith-Najarian vd., 2019). Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma depresyon, anksiyete bozuklukları ve stress gibi çeşitli psikolojik bozuklukların

tedavisinde en kanıta dayalı psikolojik müdahalelerden biridir (Johnsen ve Friborg, 2015). Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma, bireylerin bir durumu algılama biçimlerinin, tepkileriyle durumun kendisinden daha yakından bağlantılı olduğu teorisine dayanır. Bireylerin algıları, özellikle sıkıntılı olduklarında, genellikle çarpıtılmış ve yararsızdır. Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma, insanların sıkıntı verici düşüncelerini tanımlamalarına ve bu düşüncelerin ne kadar gerçekçi olduğunu değerlendirmelerine yardımcı olur. Danışanlar danışma sürecinde çarpıtılmış düşüncelerini değiştirmeyi öğrenirler (Beck, 2020).

Zamanında psikolojik müdahale ve yardım sağlanmadığı takdirde, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik semptomların akut stres bozukluğu (ASB) ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gibi ciddi ruhsal bozukluklara dönüşebildiği birçok çalışma ile belgelenmiştir (Bryant vd., 2012). Dolayısıyla bu belirtileri gösteren bireylere psikolojik danışma hizmetinin sunulması hem kendilerinin hem de toplumun mental sağlığı için önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar depresyon, anksiyete ve benzer sorunlarda bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma sürecinin de etkili olabileceğine işaret etmektedir (Erden ve Eminoğlu, 2020; İme, 2023; İme ve Ümmet, 2024).

Depresyon, anksiyete ve stres semptomları için bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın etkinliğinin araştırılması, bu ruh sağlığı sorunlarının yaygınlığı ve bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki potansiyel etkisi nedeniyle önemlidir. Çeşitli çalışmalar bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın depresyon, anksiyete ve stres belirtilerini yönetmedeki etkinliğini çeşitli popülasyonlar ve ortamlarda göstermiştir (Wang vd., 2022; Warmerdam vd., 2010). Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın etkililiğini çeşitli problem türlerinde araştıran çalışmalar olmasına rağmen, ülkemizde güncel depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin de aynı anda inceleyen olgu sunumu yok denecek kadar azdır. Ayrıca daha geniş örneklerde bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın depresyon, anksiyete ve stres belirtileri üzerinde araştıran çalışmalar olmasına rağmen (İme, 2023) bir danışan üzerinde etkinliğini gösteren çalışmaya da rastlanılmamıştır. Tüm bu bilgi ve bulgular, bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin ele alınmasındaki etkinliğini değerlendirmek için daha fazla araştırma yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın depresyon, anksiyete ve stres üzerindeki etkililiğini araştırmaktır. Çalışma sonunda danışanın depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin azalacağı ve bunun izleme seansında da devam edeceği öngörülmektedir.

Yöntem

Katılımcı

Bu bölümde çalışmaya katılan danışan ile ilgili bilgi verilmektedir. Danışan 21 yaşında, bir kız lisans öğrencisidir. Psikolojik danışma sürecine başlamadan yaklaşık 14 ay önce bir psikiyatri kliniğine başvurmuş ve majör depresyon tanısı almıştır. Psikiyatrik tedaviyi hekiminin ve kendisinin ortak kararı sonrası, psikolojik danışma sürecine başlamadan 2 ay kadar önce bırakmıştır. Danışan, bazı günler ağlama nöbetleri geçirdiğini, çok aşırı olmasa da genel bir durgunluk ve üzüntü hissettiğini, bazı gecelerde uyumakta zorluk çektiğini ve fazla yemek yediğini belirtmektedir. Lisans derslerinde akademik olarak başarısızlık çekmemekle birlikte, akademik olarak istekli olmadığını

ifade etmektedir. Uyanık kaldığı bazı zamanlarda çok fazla düşünerek, endişelenerek zaman geçirdiğini, çok fazla düşünceli olduğu zamanlarda özellikle annesi başta olmak üzere tatmin edici olmayan aile ilişkileri hakkında düşündüğünü söylemektedir. Annesi ve kardeşleri ile tatmin edici olmayan ilişkisi nedeniyle bazı zamanlarda üzüldüğünü ve kendisini sosyal olarak daha fazla izole ettiğini belirtir. Ancak buna rağmen kardeşi ve ebeveynleri ile zaman zaman tüm ailece piknik benzeri etkinlikler yaptığını ifade etmektedir. Danışanın arkadaş ilişkileri son 2 yıla kadar belli bir tatmin düzeyinde olmasına rağmen son dönemlerde arkadaşları ile doyurucu duygusal ilişkileri yok denecek kadar azdır. Şu ana kadar intihar girişimleri ve düşünceleri olmamıştır. 4 yıl kadar önce danışan aile büyüklerinden babaannesini kaybetmiştir; diğer aile büyükleri ile sık olmamakla birlikte zaman zaman görüşmektedir. Alkol çok nadir olarak kullanan danışan sigarayı ise düzenli kullanmaktadır. Danışan çocukluk dönemi ile ilgili olarak doğrudan bir istismar durumu olmamakla birlikte özellikle anne ile duygusal olarak destekleyici bir bağın eksik kaldığını hatırlamaktadır. Bu nedenle annesine karşı çözümlenemediği öfke duyguları beslediğini belirtir. Ancak şu ana kadar evden kaçma veya benzeri bir davranışı da olmamıştır.

Depresyon, Anksiyete, Stress Ölçeği

DASS-21, DASS-42'nin kısaltılmış bir versiyonudur. Ölçeği Lovibond ve Lovibond geliştirmiş, Türkçeye uyarlamasını ise yetişkin örnekleminde Sarıçam vd. (2015) gerçekleştirmiştir. Depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Her bir alt boyut 7 madde ve ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert yapıda olan ölçek kişinin son bir haftadaki durumu esas alınarak 0=hiçbir zaman, 3=her zaman şeklinde bireyin puanlaması ile ölçülmektedir. Depresyon, anksiyete ve stres puanları, DASS-21 talimatlarına göre nihai puanı hesaplamak için iki ile çarpılmaktadır. Her bir göstergenin toplam puanı 0 ile 42 arasında değişmektedir. Daha yüksek puanlar daha yüksek düzeyde psikolojik sıkıntıya işaret etmektedir. Depresif belirtilerin puan aralığı 0-9 normal, 10-13 düşük, 14-20 orta, 21-27 şiddetli, 27 puan ve üzeri ise çok şiddetli şekilde puanlanmaktadır. Anksiyete puan düzeyleri, 0-7 normal, 8-9 düşük, 10-14 orta, 15-19 şiddetli, 20 ve üzeri ise şiddetli belirlenmektedir. Stres puan düzeyleri 0-14 arası normal, 15-18 arası düşük, 19-25 arası orta, 26-33 arası şiddetli, 33 ve üzeri ise çok şiddetli olarak belirtilir. İç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .96, .82 ve .88 olarak bulunmuştur.

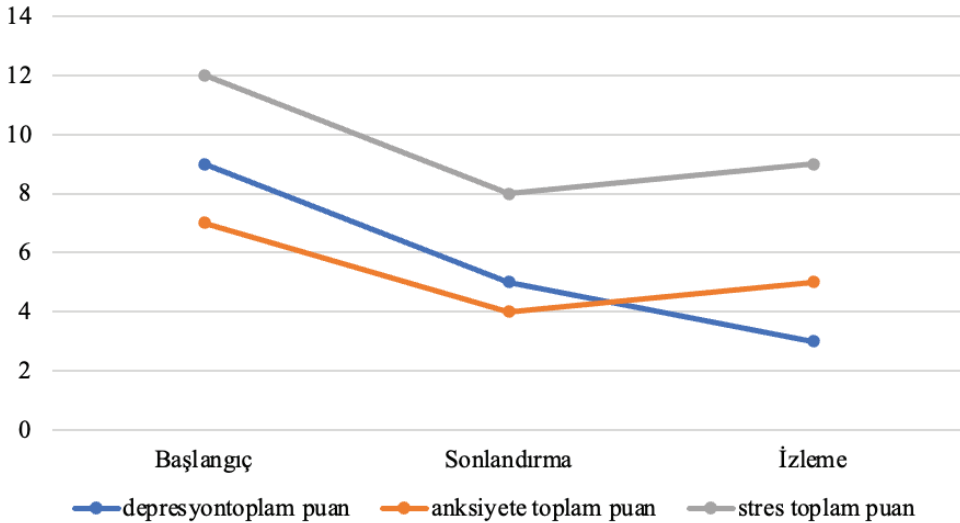
Süreç

Mevcut çalışmada psikolojik danışma süreci haftalık yaklaşık 50 dakikadan oluşan 10 seans ve 1 takip seansı olmak üzere toplam 11 seans sürmüştür. Takip seansı, 10 seansın bitiminden 1 ay sonra yapılmıştır. Tüm seanslar deneyimli bir psikolojik danışmanın süpervizörlüğünde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Psikolojik danışma sürecinde yürütülen seanslar genel olarak 3 ana modül şeklinde ele alınabilir. İlk 4 seans genel olarak düşüncelerin duygu ve davranışlar üzerindeki etkisi üzerinde çalışılmıştır. Bu seanslarda temel, ara inançlar ve otomatik düşünceler başta olmak üzere, katı, yıkıcı, yargılayıcı, esnek ve yapıcı düşünceler ile ilgili çalışılmıştır. Ayrıca seanslar arasında duygu termometresi, bilişsel çarpıtmaların not edilmesi, olumlu ve olumsuz düşüncelerin not edilmesi ve ABCD yöntemi ev ödevi olarak verilmiş ve takip edilmiştir. Sonraki 3 seansta danışanın daha önce keyif aldığı

etkinliklerin danışanın duygu durumu üzerindeki etkisini görmek için keyifli etkinliklere katılımının duygu durumu üzerindeki muhtemel etkileri üzerinde çalışılmıştır. Bu seanslarda danışanın keyif alabileceği etkinliklerin farkına varılması ve etkinliklere katılımının önündeki engeller tanımlanmıştır. Böylece danışanın duygu durumunu iyileştirmeye yardımcı olabilecek hedef ve faaliyetlerin belirlenip, danışanın bu hedef ve etkinliklere katılımının duygu durumu üzerindeki muhtemel pozitif etkilerini görmesine yönelik çalışılmıştır. Sürecin son 3 seansında ise sosyal ilişkilerin danışanın duygu durumu üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Bu seanslarda ve verilen ev ödevlerinde danışanın sosyal destek ağlarını tanıması ve güçlendirilmesi üzerine çalışılmıştır. İzleme seansında ise danışanın güçlü yönleri ve elde edilen gelişimin ve terapötik sürecin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Bulgular

Bu çalışma tek danışanla yürütülen bir olgu sunumu olduğu için veriler danışanın, psikolojik danışma süreci başlangıcı, bitişi ve izleme oturumlarında depresyon, anksiyete ve stres ölçeğine vermiş olduğu cevaplardan elde edilmiştir. Danışanın doldurmuş olduğu ölçek sonucu elde edilen depresyon, anksiyete ve stres puan toplamları şekil 1’de sunulmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü üzere danışanın psikolojik danışma sürecine başlangıç aşamasında depresyon puan toplamı 9, anksiyete puan toplamı 7, stres puan toplama ise 12’dir. DASS-21 ölçeğinin değerlendirmesine göre bu puanlar ilgili puan türlerinde orta seviyede depresyon, anksiyete ve stres belirtileri olduğunu göstermektedir. Sonlandırma aşamasında ise depresyon, anksiyete ve stres puan toplamları sırasıyla 5, 4 ve 8’dir. Bu puan toplamları ise ölçeğin değerlendirmesine göre hafif belirtiler olarak değerlendirilmektedir. Son olarak, izleme aşamasında ise danışanın depresyon, anksiyete ve stres puan toplamları sırasıyla 3, 5 ve 9’dur. Bu puan toplamları da ölçeğin değerlendirmesine göre normal ve hafif belirtilerdir.



Şekil 1: Depresyon, anksiyete ve stres toplam puanlarında başlangıç, sonlandırma ve izleme dönemindeki değişiklikler

Tartışma

Bu çalışma, depresyon, anksiyete ve stres belirtileri olan danışanın sıkıntılarını gidermede bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları yapılan 10 oturum psikolojik danışma sonrası danışanın depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamalarının azaldığını göstermektedir. Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeğinin değerlendirme kriterlerine göre elde edilen puanlar depresyon, anksiyete ve stres düzeyi; normal, hafif, orta, ileri ve çok ileri şeklinde belirtmektedir. Mevcut danışanın psikolojik danışma oturumları başlamadan önce doldurmuş olduğu ölçekten aldığı puanlar orta düzeydedir. Son test puanları ise hafif ve normal düzeyde olduğu görülmüştür. İzleme oturumunda da genel olarak bu puanın korunduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bilgiler danışana uygulanan bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma sürecinin etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca danışan psikolojik danışma süreci sonunda daha iyi hissettiğini, daha aktif olduğunu, daha fazla enerjiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Özet olarak uygulanan psikolojik danışma süreci danışan için olumlu bir deneyim olarak algılanmıştır.

Öncelikli olarak araştırma bulguları, danışanın depresyon son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre azaldığını göstermiştir. Mevcut uygulanan psikolojik danışma sürecinde danışanın depresyon belirtilerini azaltmak için öncelikle işlevsiz düşüncelerinin farkına varması, bu düşünceleri daha gerçekçi olanlarla değiştirmesi, keyifli etkinliklerin artırılması ve sosyal ilişkilerini canlandırmasına yönelik etkinlikler çerçevesinde ilerleme yapılmıştır. Dolayısıyla bulgular öncelikle işlevsiz inançların farkına varılmasının ve daha gerçekçi olanlarla değiştirilmesinin depresyon belirtilerini azaltmasındaki etkisine işaret etmektedir. Chan ve Sun (2021) yaptıkları çalışmada katı talepkâr ve hayal kırıklığına yol açabilecek işlevsiz inançların üniversite öğrencilerinde depresyon belirtilerini artırabileceğini saptamışlardır. Benzer şekilde Beck (2020) de olumsuz ve gerçekçi olmayan düşüncelerin bireyi sıkıntıya sokabileceğini, sorunlara yol açabileceğini ve sorunların da bireyin yorumlama şeklini çarpıtabileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan yapılan çalışmalar bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın, danışanların depresif belirtilerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Li vd., 2022).

Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma uygulamaları, özellikle temel inançlar, ara düşünceler ve otomatik düşüncelerin ele alınmasında depresyon belirtileri için etkili bir müdahale yöntemi olarak kabul edilmektedir. Kişinin kendisi, dünya ve gelecek hakkındaki köklü inançları olan temel inançlar, bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmada olumsuz ve uyumsuz inançları yeniden yapılandırılmaya çalışılır (Gozan ve Menaldi, 2020). Benzer şekilde, bilişsel çarpıtmalar ve işlevsiz tutumlar gibi ara düşünceler de olumsuz düşünce kalıplarına meydan okumak ve bunları değiştirmek için ele alınır (Furlong ve Oei, 2002). Ayrıca, durumlara tepki olarak ortaya çıkan hızlı, kontrolsüz düşünceler olan otomatik düşünceler, depresyon belirtilerine müdahalede bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın temel odak noktalarından biridir (Lee ve Kim, 2021). Otomatik düşünceleri belirleyerek ve değiştirerek, danışanlar depresif belirtilerini etkili bir şekilde yönetebilirler. Araştırmalar, otomatik olumsuz düşüncelerin değiştirilmesinde ve depresif semptomların iyileştirilmesinde bilişsel davranışçı müdahalelerin etkinliğini ortaya koymaktadır (Rana vd., 2017). Mevcut psikolojik danışma sürecinde de özellikle ilk 4 seansta danışanın temel

inançları, ara ve otomatik düşüncelerini yönelik yapılan müdahalelerin danışanın depresif belirtilerini azaltmada etkili olduğu savunulabilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, psikolojik danışma süreci sonrası danışanın anksiyete belirtilerinin orta düzeyden alt düzeye indiği görülmüştür. Alinyazında yapılan çalışmalar bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma uygulamalarının anksiyete belirtilerinin azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Hofmann vd., (2014) tarafından yapılan meta analiz çalışması bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma uygulamalarının, danışanların anksiyete belirtilerinin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma uygulamalarının anksiyete belirtilerinin sağaltımında etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin, yaklaşık 56 çalışmanın dahil edildiği meta-analiz çalışması bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın anksiyete ve depresyon belirtilerinin azaltılmasındaki etkisinin olduğunu belgelemektedir (Stewart ve Chambless, 2009). Mevcut çalışmada psikolojik danışma sürecinde danışana günlük ve haftalık duygu durumunu belirleyici duygu termometreleri verilmiştir. Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma sürecinde danışanın duygu durumunun farkına varması sürecin önemli bir parçasıdır. Danışan böylece ilk önce sorunu anlayabilir ve sorunu çözmek için ne yapacağını bilebilir (Hofmann, 2023).

Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma keyifli aktiviteler ve sosyal ilişkilerin dahil edilmesi yoluyla anksiyeteye etkili bir şekilde müdahale ettiği araştırmalarla belirtilmektedir. Keyifli ve ödüllendirici etkinliklere katılmak, anksiyete ve depresyon belirtileri için bilişsel davranışçı psikolojik danışmanın temel bir unsuru olan davranışsal aktivasyonun temel bir bileşenidir (Egan vd., 2015). Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma, danışanları keyifli aktivitelerle katılmaya teşvik ederek olumlu pekiştirmeyi artırmayı ve kaçınma davranışlarını azaltmayı, böylece anksiyete semptomlarını hafifletmeyi amaçlamaktadır (Waldron vd., 2013). Dahası, sosyal ilişkiler bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma bağlamında anksiyete yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, sosyal destek ve kişilerarası ilişkilerin psikolojik danışma sürecine dahil edilmesinin anksiyete belirtilerinin iyileşmesine katkı sunabileceğini göstermiştir (Pachana vd., 2013). Ayrıca, meta-analitik kanıtlar, bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın çocuklar ve ergenler de dahil olmak üzere çeşitli popülasyonlarda anksiyeteyi ele almadaki etkinliğini desteklemekte ve farklı yaş gruplarında geniş uygulanabilirliğini vurgulamaktadır (Ebert vd., 2015). Mevcut çalışma kapsamında da sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve keyifli etkinliklere yönelik çalışmalar psikolojik danışma sürecine dahil edilmiş, bulgular da uygulanan müdahale yöntemlerinin etkinliğine işaret etmektedir.

Çalışmanın son bulgusuna göre, psikolojik danışma süreci sonrası danışanın stres belirtilerinin orta düzeyden alt düzeye indiği görülmüştür. Danışma sürecinde danışanın stres belirtilerini azaltmak için öncelikle hatalı inançları üzerinde çalışılmıştır. Bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanlık uygulamaları, bireylerin hatalı inançlarını kendi kendilerine düzeltmelerini engelleyen kaçınmacı ve güvenlik arayışı davranışlarını ortadan kaldırmalarına yardımcı olur. Böylece stresle ilgili bozuklukları azaltmak ve ruh sağlığını iyileştirmek için stres yönetimini kolaylaştırır (Barrett ve Stewart, 2021). Bu bilgi mevcut araştırmada yapılan uygulamaların stres belirtilerini azaltmadaki etkinliğine işaret etmektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmada danışanın hedef oluşturmaya yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Hedefler ve amaçlar bireyin hayatını daha dolu yaşamak için attığı

adımların ana hatlarını çizer. Bireye daha fazla azim ve değer odaklı davranış deneyimlemesine yardımcı olabilir (Beck, 2020). Norouzi vd. (2020) tarafından yapılan araştırma hedef oluşturmanın stres, anksiyete ve depresyon belirtilerini gidermede etkili olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, mevcut çalışmada da danışanla birlikte çalışılan kısa, orta ve uzun dönemli oluşturulan hedeflerin danışanın stres belirtilerini azaltmada etkili olduğu savunulabilir. Yine danışanla psikolojik danışma sürecinde keyif aldığı etkinlikler üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Bu keyif aldığı etkinlikler, hobiler, oyunlar ve sevdiği ile vakit geçirmek şeklinde olmuştur. Stres etkenleri ile baş etmenin önemli yollarından birinin rahatlatıcı, anlamlı, hoş ve farklı bir şey yapmak olduğu alan yazında belirtilmektedir (Tompkins, 2024). Dolayısıyla danışma süresince danışanla çalışılan keyifli etkinliklerin de danışanın stres belirtilerini azaltmaya fayda sağladığı söylenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışmanın stres belirtilerini azaltmada yararlı olabileceği savunulabilir.

Sonuç

Mevcut çalışma bulguları, depresyon, anksiyete ve stres belirtilerine yönelik bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma uygulamalarının fayda sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu bulgulara rağmen tekli kontrollü deneysel çalışmalar da yapılabilir. Ayrıca depresyon, anksiyete ve stres belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının da etkililiğinin incelenmesi faydalı olabilir. Eğer benzer örneklerde bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışmanın etkililiği kanıtlanabilirse çevrimiçi uygulamaların da etkililiğine yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Sınırlılıklar

Öncelikle çalışma tek bir kişi ile sınırlıdır. Dolayısıyla, mevcut çalışma bulguları sadece bir danışan ile sınırlı olduğu için daha büyük örneklerle kontrollü çalışmalarda bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışmanın etkinliği benzer sorunlarda sınanabilir. Ayrıca mevcut çalışmada veri danışanın doldurmuş olduğu ölçek vasıtasıyla elde edilmiştir. Ancak danışan ankete istendik yönde cevap vermiş de olabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 01/03/2024 tarihli 2024-222 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford press.
- Barrera, T. L., & Norton, P. J. (2009). Quality of life impairment in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1086-1090. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.07.011>
- Barrett, K., & Stewart, I. (2021). A preliminary comparison of the efficacy of online Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Cognitive Behavioural Therapy (CBT) stress management interventions for

- social and healthcare workers. *Health & Social Care in the Community*, 29(1), 113-126. <https://doi.org/10.1111/hsc.13074>
- Beck, A. T. (2002). Cognitive models of depression. *Clinical advances in cognitive psychotherapy: Theory and Application*, 14(1), 29-61.
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. Guilford Press.
- Beck, A. T., & Haigh, E. A. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The generic cognitive model. *Annual review of clinical psychology*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032.813.153734>
- Beck, J. S. (2020). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Publications.
- Brown, L. F., & Kroenke, K. (2009). Cancer-related fatigue and its associations with depression and anxiety: a systematic review. *Psychosomatics*, 50(5), 440-447. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(09\)70835-7](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(09)70835-7)
- Bryant, R. A., Creamer, M., O'Donnell, M., Silove, D., & McFarlane, A. C. (2012). The capacity of acute stress disorder to predict posttraumatic psychiatric disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 46(2), 168-173. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.10.007>
- Chan, H. W. Q., & Sun, C. F. R. (2021). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*, 69(8), 827-841. <https://doi.org/10.1080/7448.481.2019.1710516>
- Cohen, B. E., Edmondson, D., & Kronish, I. M. (2015). State of the art review: depression, stress, anxiety, and cardiovascular disease. *American Journal of Hypertension*, 28(11), 1295-1302. <https://doi.org/10.1093/ajh/hpv047>
- Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., & Zinbarg, R. E. (2011). What is an anxiety disorder? *Focus*, 9(3), 369-388. <https://doi.org/10.1176/foc.9.3.foc369>
- Dolan, N., Simmonds-Buckley, M., Kellett, S., Siddell, E., & Delgadillo, J. (2021). Effectiveness of stress control large group psychoeducation for anxiety and depression: Systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 60(3), 375-399. <https://doi.org/10.1111/bjc.12288>
- Doom, J. R., & Haeffel, G. J. (2013). Teasing apart the effects of cognition, stress, and depression on health. *American Journal of Health Behavior*, 37(5), 610-619. <https://doi.org/10.5993/AJHB.37.5.4>
- Ebert, D. D., Zarski, A. C., Christensen, H., Stikkelbroek, Y., Cuijpers, P., Berking, M., & Riper, H. (2015). Internet and computer-based cognitive behavioral therapy for anxiety and depression in youth: a meta-analysis of randomized controlled outcome trials. *PloS one*, 10(3), e0119895. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119895>
- Eden, S., & Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 555-582. <https://doi.org/10.26466/opus.626228>
- Egan, S. J., Laidlaw, K., & Starkstein, S. (2015). Cognitive behaviour therapy for depression and anxiety in Parkinson's disease. *Journal of Parkinson's Disease*, 5(3), 443-451. [doi:10.3233/JPD-150542](https://doi.org/10.3233/JPD-150542)
- Furlong, M., & Oei, T. P. (2002). Changes to automatic thoughts and dysfunctional attitudes in group CBT for depression. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(3), 351-360. <https://doi.org/10.1017/S135.246.5802003107>
- Gozan, M. M., & Menaldi, A. (2020). Mending a broken heart: a single case study on cognitive behavioural therapy for depression after romantic relationship break-up. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13, e55. <https://doi.org/10.1017/S1754470X20000537>

- Halliburton, A. E., Hill, M. B., Dawson, B. L., Hightower, J. M., & Rueden, H. (2021). Increased stress, declining mental health: Emerging adults' experiences in college during COVID-19. *Emerging Adulthood, 9*(5), 433-448. <https://doi.org/10.1177/216.769.68211025348>
- Hofmann, S. G., Wu, J. Q., & Boettcher, H. (2014). Effect of cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders on quality of life: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(3), 375-391. <https://doi.org/10.1037/a0035491>
- Hofmann, S. G. (2023). *CBT for social anxiety: simple skills for overcoming fear and enjoying people*. New Harbinger Publications.
- Huibers, M. J., Lorenzo-Luaces, L., Cuijpers, P., & Kazantzis, N. (2021). On the road to personalized psychotherapy: A research agenda based on cognitive behavior therapy for depression. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 607508. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.607508>
- İme, Y., & Ümmet, D. (2024). The effects of cognitive behavioral psychological group counseling program on the psychological resilience and emotional flexibility of adolescents. *Current Psychology, 43*(10), 8885-8895. <https://doi.org/10.1007/s12144.023.05051-9>
- İme, Y. (2023). The Effect of Online Cognitive Behavioral Group Counseling on Anxiety, Depression, Stress and Resilience in Maraş-Centered Earthquake Survivors. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 1*-16. <https://doi.org/10.1007/s10942.023.00526-x>
- Johnsen, T. J., & Friborg, O. (2015). The effects of cognitive behavioral therapy as an anti-depressive treatment is falling: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 141*(4), 747-768. <https://doi.org/10.1037/bul0000015>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). "Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey replication": Erratum. *Archives of General Psychiatry, 62*(7), 768. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.7.768>
- Kranner, I., Minibayeva, F. V., Beckett, R. P., & Seal, C. E. (2010). What is stress? Concepts, definitions, and applications in seed science. *New Phytologist, 188*(3), 655-673. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8137.2010.03461.x>
- Li, Y., Li, G., Liu, L., & Wu, H. (2020). Correlations between mobile phone addiction and anxiety, depression, impulsivity, and poor sleep quality among college students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions, 9*(3), 551-571. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00057>
- Li, X., Laplante, D. P., Paquin, V., Lafortune, S., Elgbeili, G., & King, S. (2022). Effectiveness of cognitive behavioral therapy for perinatal maternal depression, anxiety, and stress: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review, 92*, 102129. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102129>
- Norouzi, E., Gerber, M., Masrour, F. F., Vaezmosavi, M., Puehse, U., & Brand, S. (2020). Implementation of a mindfulness-based stress reduction (MBSR) program to reduce stress, anxiety, and depression and to improve psychological well-being among retired Iranian football players. *Psychology of Sport and Exercise, 47*, 101636. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101636>
- Lee, E., & Kim, M. (2021). The effects of a group cognitive behavioral therapy program using video communication for pregnant women with depressed mood in Korea: a pilot study. *Korean Journal of Women Health Nursing, 27*(4), 337-347. Doi: <https://doi.org/10.4069/kjwhn.2021.11.15>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)

- Pachana, N. A., Egan, S. J., Laidlaw, K., Dissanayaka, N., Byrne, G. J., Brockman, S., ... & Starkstein, S. (2013). Clinical issues in the treatment of anxiety and depression in older adults with Parkinson's disease. *Movement Disorders*, 28(14), 1930-1934. <https://doi.org/10.1002/mds.25689>
- Rana, M., Sthapit, S., & Sharma, V. D. (2017). Assessment of automatic thoughts in patients with depressive illness at a tertiary hospital in Nepal. *Journal of the Nepal Medical Association*, 56(206), 248-255.
- Rith-Najarian, L. R., Mesri, B., Park, A. L., Sun, M., Chavira, D. A., & Chorpita, B. F. (2019). Durability of cognitive behavioral therapy effects for youth and adolescents with anxiety, depression, or traumatic stress: A meta-analysis on long-term follow-ups. *Behavior Therapy*, 50(1), 225-240. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.05.006>
- Sarıçam, H., Şahin, S. H., & Soyuçok, E. (2015). Doğayla ilişkili olma ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 4, 38-57. Doi: 10.17360/UHPPD.201.541.4021
- Shen, Y., Meng, F., Xu, H., Li, X., Zhang, Y., Huang, C., ... & Zhang, X. Y. (2020). Internet addiction among college students in a Chinese population: Prevalence, correlates, and its relationship with suicide attempts. *Depression and Anxiety*, 37(8), 812-821. <https://doi.org/10.1002/da.23036>
- Stewart, R. E., & Chambless, D. L. (2009). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders in clinical practice: A meta-analysis of effectiveness studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(4), 595-606. <https://doi.org/10.1037/a0016032>
- Tompkins, M. A. (2024). *The cognitive behavioral therapy workbook: evidence-based cbt skills to help you manage stress, anxiety, depression, and more*. New Harbinger Publications.
- Waldron, B., Casserly, L. M., & O'Sullivan, C. (2013). Cognitive behavioral therapy for depression and anxiety in adults with acquired brain injury: What works for whom? *Neuropsychological Rehabilitation*, 23(1), 64-101. <https://doi.org/10.1080/09602.011.2012.724196>
- Warmerdam, L., Smit, F., van Straten, A., Riper, H., & Cuijpers, P. (2010). Cost-utility and cost-effectiveness of internet-based treatment for adults with depressive symptoms: randomized trial. *Journal of Medical Internet Research*, 12(5), e1436. doi:10.2196/jmir.1436
- Wang, F., Zhu, H., Yang, X., & Liao, F. (2022). Effects of internet-based cognitive behavioral therapy on postpartum depression: A protocol for systematic review and meta-analysis. *Medicine*, 101(9). doi: 10.1097/MD.000.000.0000028964

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarılarına Etkisi*

The Effect of Differentiated Learning Practice on the Mathematical Resilience, Mathematics Learning Approaches and Academic Success of 7th Grade Students

Ceren ABAZA** 
Esmâ GENÇ*** 

Öz

Araştırma, matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematik öğrenme yaklaşımlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kartal ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 41 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 20 öğrenci, kontrol grubunda 21 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Dersler deney grubunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile kontrol grubunda ise 7. sınıf matematik dersi öğretim programı ve ders kitabının önerdiği etkinlikler çerçevesinde 10 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Akademik Başarı Testi ve Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı ve derin öğrenme puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, farklılaştırılmış öğretim, akademik başarı, matematik öğrenme yaklaşımı

* Bu çalışma, Ceren ABAZA tarafından hazırlanan “Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi ” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** MEB, E-posta: cerenabaza@gmail.com, Orcid ID: 0009-0006-8101-0164.

*** Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, E-posta: esma.genc@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-7180-6066.

Atıf için: Abaza, C. ve Genç, E. (2024). Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. Sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 154-171. DOI: 10.15285/maruaeabd.1389206

Abstract

The research aims to examine the effect of differentiated instruction in mathematics on the academic achievement and mathematics learning approaches of 7th grade students. The study group of the research, which was carried out in a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group, consists of 41 seventh grade students studying in a public secondary school in Kartal district of Istanbul province. The study was conducted with 20 students in the experimental group and 21 students in the control group. The lessons were carried out with differentiated instruction approach in the experimental group and in the control group within the framework of the activities recommended by the 7th grade mathematics curriculum and textbook for 10 weeks. Academic Achievement Test and Mathematics Learning Approaches Scale were used as data collection tools. The data of the study were analyzed by analysis of covariance. The findings showed that there was a significant difference between the experimental group and the control group students in terms of academic achievement and deep learning scores in favor of the experimental group. Recommendations were developed based on the results of the study.

Keywords: math, differentiated instruction, academic success, math learning approaches

Giriş

Matematik insan deneyiminin bir parçası olarak tüm dünyada eğitim sistemlerinde önem verilen bir disiplin olarak ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda küresel rekabetin yoğunlaşması ve bilgi teknolojilerinin hızla yenilenmesiyle birlikte özellikle ilkökul ve ortaokulda edinilen matematiksel becerilerin önemi daha da artmakta ve buna bağlı olarak öğrencilerin düşük matematik başarıları, eğitim paydaşları için bir endişe kaynağı haline gelmektedir (Aksoy ve Lin, 2000; Muthomi ve Mbugua, 2014).

Buna bağlı olarak matematik dersindeki akademik başarı alanyazında yoğunlukla incelenen bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Çulha, 2021; Kurt, 2021; Siegler ve diğerleri, 2012). Farklı ülkelerdeki akademik başarıyı ortaya koyan PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme programlarına ilişkin inceleme çalışmaları (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019, 2020) yanında, matematik dersindeki akademik başarıyı iyileştirme üzerine öneriler sunan pek çok araştırma da (Boatman, 2021; Cansız, 2016; Coşkun, 2022; Gasser, 2019; Lewis, Kuhfeld, Ruzek ve McEachin, 2021; Taş, 2020) matematik başarısını incelemektedir. Belirtilen çerçevede matematik dersindeki performansı etkileyen faktörlerin belirlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmak açısından kritik öneme sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Akademik başarıyı etkileyen pek çok faktör arasında bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin ön plana çıktığı, özellikle hem bilişsel hem de motivasyonel boyutu olan öğrenme yaklaşımlarının matematik başarıları ile ilişkili olarak ele alınan değişkenlerden biri olduğu görülmektedir (Azar, Lavasani, Malahmadi ve Amani, 2010; Hammadi, Majeed ve Hassan, 2023; Murayama, Pekrun, Lichtenfeld ve Vom Hofe, 2013). Öğrenme yaklaşımları çerçevesine göre öğrenme süreci, öğrenenlerin motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejilerine göre şekillenir. Alanda yapılan çalışmalar (Biggs, 1987; Ramsden ve Entwistle, 1981) yüzeysel, stratejik ve derin olmak üzere üç tür öğrenme yaklaşımından bahseder. Yüzeysel yaklaşım, çalışma süreci veya amacı üzerinde düşünmeden ezberlemeyi içerirken (Reid, Duvall ve Evans, 2007) stratejik yaklaşım rekabet yoluyla

yüksek notlar almayı ve özgüveni arttırmayı amaçlar. Derin öğrenme yaklaşımı ise yeni ve önceki bilgileri ilişkilendirmeyi, bilgiler arasındaki anlamı keşfetmeyi ve yeni bilgileri inşa etmeye yönelik stratejileri içerir (Ng ve Ng, 1997). Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler, karmaşık olguları anlama, yenilik arama, olayları anlamlandırma ve ilişki kurma, düşünme ve bilgiyi yansıtma gibi aktif stratejiler kullanan, içsel motivasyonları yüksek bireyler olarak tanımlanabilir (Diseth ve Martinsen, 2003). Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin özellikler incelendiğinde matematik derslerinde öğrenenleri yüzeysel öğrenme yönelimlerinden uzaklaştırıp derin öğrenmeye yöneltecek öğrenme süreçleri oluşturulmasının matematik derslerinde anlamlı öğrenmelere ulaşmak ve akademik başarıyı artırmak açısından önemli olduğu söylenebilir. Matematik alanında istenilen başarının elde edilememesindeki nedenlerden birinin öğrencilerin matematiğe yönelik yüzeysel ve ezberci bir öğrenme yaklaşımı sergilemesi olduğu yönündeki düşünce de (Çakıcı, Alver ve Ada, 2006) bu görüşü desteklemektedir.

Matematik derslerinde öğrencileri derin öğrenmeye yönlentmenin yolu ise kullanılan öğretim yöntemlerine bağlıdır. Öğretim yöntemleri öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerden biri olarak görülmekte ve öğrenen merkezli yöntemlerin derin öğrenmeye yönelttiği belirtilmektedir (Aydoğdu ve Ergin, 2008; Biggs, 1987; Dolmans, Loyens, Marcq ve Gijbels, 2016). Fullan, Hill ve Rincón-Gallardo (2017) derin öğrenmenin, nitelikli öğrenmenin sağlanması için bir toplanma çağrısı olduğunu belirtir ve derin öğrenmeyi hedefleyen öğrenen merkezli uygulamaların sınıflarda, okullarda ve eğitim sistemlerinde nasıl uygulanabileceği üzerine çalışılması gerektiğini vurgular. Belirtilen çerçevede öğrenen ihtiyaçlarını merkeze alan öğretim yaklaşımlarından biri olan farklılaştırılmış öğretimin, öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olabileceği, öğrencileri derin öğrenmeye yönlentmede bir fırsat sağlayacağı düşünülebilir.

Farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrenciler için düzenlenen bir öğretme-öğrenme sürecidir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında sınıflardaki farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarına ulaşmak, öğrenenlerin tam potansiyellerini açığa çıkarmak (Gregory ve Chapman, 2020), her öğrenciyi bulunduğu yerde karşılayarak öğrenme sürecine yardımcı olmak, her öğrencinin gelişimini ve bireysel başarısını en üst düzeye çıkarmak (Hall, Strangman ve Meyer, 2003) amaçlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı bir sınıfta öğrenenler, öğrenmenin bir süreç olduğunun ve herkesin farklı şekilde öğrendiğinin bilincindedirler (Gregory ve Chapman, 2020). Bu süreç, öğrencilere kendilerine uygun bir yol ile öğrenme fırsatı sağlaması ve anlayarak öğrenmeye sunduğu katkı ile hem akademik başarıyı hem matematik öğrenme yaklaşımlarını etkileyen bir süreç olarak görülebilir. Alanyazın incelendiğinde de farklılaştırılmış öğretimin hem matematik başarısı üzerindeki olumlu etkisinin (Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Yabaş, 2008) hem de derin öğrenme yaklaşımı ile ilişkili yapısının (Murayama ve diğerleri, 2013; Murphy, 2017) ifade edildiği görülmektedir.

Belirtilen çerçevede çalışmada farklılaştırılmış öğretimin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin belirtilen değişkenler üzerinde olumlu etkiler yaparak etkili matematik öğretimi için zemin oluşturabileceği yönündeki beklenti, araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Çalışma ile programın uygulayıcısı olan öğretmenlere matematik dersinde gerçekleştirilecek farklılaştırılmış öğretim

uygulamaları konusunda bir yol sunulması ve öğrencileri derin öğrenmeye yönltecek bir yapı oluşturulması da araştırmanın hedefleri arasındadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından ilan edilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı incelendiğinde hem geliştirilen programların ortak metninde hem de Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı metninde farklılaştırılmış öğretimin, öğretme-öğrenme yaşantılarının temel bileşenlerinden biri olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın, yeni öğretim programına yönelik uygulama çalışmalarını destekleyecek olması da önemli görülmektedir. Yukarıda ifade edilen gerekçeler ışığında araştırmanın problemi “Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7.sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezler aşağıda sunulmuştur:

1. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
2. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun derin öğrenme yaklaşımı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
3. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun yüzeysel öğrenme yaklaşım son test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.
4. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun stratejik öğrenme yaklaşımı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Araştırma modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desende yürütülen araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmada da bağımsız değişkenin (farklılaştırılmış öğretim uygulaması) bağımlı değişkenler (akademik başarı ve matematik öğrenme yaklaşımları) üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için okul seçiminde, seçilen okulda 7. Sınıf düzeyinde birbirine yakın sayılarda en az üç şube olması temel ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca okul seçiminde araştırmacının bu okulda görev yapıyor olması da etkili olmuştur. Bu durumun sebebi, araştırmacının deneysel uygulama boyunca kontrol değişkenlerinin sabit tutulması konusunda daha fazla özen gösterebilecek olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu,

bu okulda iki farklı şubede 7. sınıfta öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmaktadır. Her iki şubede de dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Büyüköztürk (2021), bu çalışmadaki gibi seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda bağımlı değişkenlere göre eşit olan grupların seçkisiz belirleneceğini belirtir. Bu çalışmada da belirtilen çerçevede grupların bağımlı değişkenlere (akademik başarı testi ve matematik öğrenme yaklaşımları ölçeği) göre ön test puanlarının denkliliği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test puanları ($t_{(39)}=1.55, p>.05$), derin öğrenme yaklaşımı ön test puanları ($t_{(39)}=-.31, p>.05$), yüzeysel öğrenme ön test puanları ($t_{(39)}=-.41, p>.05$) ve stratejik öğrenme ön test puanları ($t_{(39)}=1.18, p>.05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı, ölçülen değişkenlere ilişkin ön test puanları bakımından birbirine denk olduğu ispatlanmıştır. Birbirine denk olan bu iki grup arasından yansız atama yöntemi ile biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 12 kız ve 8 erkek olmak üzere 20 öğrenci, kontrol grubunda 10 kız ve 11 erkek olmak üzere 21 öğrenci bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi ve Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır.

Akademik Başarı Testi: Akademik Başarı Testi (ABT) deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ABT’de ölçülmesi hedeflenen kazanımlar 7. sınıf matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018) 4. üniteye yer alan “Oran-Orantı ve Yüzdeler” konularındaki 11 kazanımı kapsamaktadır. Bu kazanımlara yönelik 50 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken, 7. sınıf matematik ders kitaplarından yararlanılmıştır. Hazırlanan test öğrencinin gelişim düzeyine uygunluk, kapsam geçerliliği, kazanıma uygunluk açılarından bir matematik öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanına, dile uygunluk açısından bir Türkçe öğretmenine sunularak görüşleri alınmıştır. Başarı testinde uzmanların görüşleri doğrultusunda soru köklerinin yazımında ve yazım kuralları çerçevesinde düzeltmeler yapılmıştır. Testin deneme uygulaması, deneysel işlemin gerçekleştirildiği ortaokulda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu grubun seçilme nedeni, 7. sınıfta belirtilen konu kapsamını görmüş olmaları ve denel işlemin yapılacağı okulda öğrenim gören öğrenciler olması dolayısıyla çalışma grubu ile benzer sosyo-ekonomik bölgede benzer fırsatlara sahip öğrenciler olmalarıdır. Deneme uygulaması kapsamında 79 öğrenciye ulaşılmıştır. Deneme testinde yer alan maddelerin analizi TAP (Test Analysis Program) programında yapılmıştır. Yapılan madde analizi işlemleri sonrası 50 soruluk madde havuzundan madde ayırt edicilik indeksi 0.30’dan düşük olan 26 madde çıkartılmıştır. Böylece ilgili kazanımları da kapsayan 24 maddelik forma ulaşılmıştır. Bu nihai formda yer alan maddelerin analizi yine TAP programında yapılmıştır. Analizler sonucunda testin ortalama güçlüğü 0.41 ve madde ayırt ediciliği 0.56 olarak belirlenmiştir. Testin KR-21 güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (MÖYÖ): Araştırmada öğrenenlerin deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki matematik öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Göktepe Yıldız ve

Özdemir (2018) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki MÖYÖ'de 33 madde bulunmaktadır. Ölçek derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve stratejik yaklaşım olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve ölçeğin değerlendirilmesi alt boyutlara göre yapılmaktadır. Geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, faktör yük değerlerinin 0.38 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin derin öğrenme yaklaşımı (DÖY) alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.838, yüzeysel öğrenme yaklaşımı (YÖY) için 0.789 ve stratejik öğrenme yaklaşımı (SÖY) için 0.837 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanımına yönelik izin elektronik posta yoluyla 02.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Uygulama süreci

Uygulama, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 7.sınıf öğrencileriyle matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Dersler hem deney hem de kontrol grubunda araştırmayı yürüten öğretmen tarafından gerçekleştirilmiş; deney grubunda farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ile kontrol grubunda ise 7. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ve ders kitabının önerdiği etkinlikler çerçevesinde haftada beş ders saati olmak üzere 10 hafta süresince uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler ve son testler aynı zamanda uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki verileri toplama sürecine başlanmadan önce ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Etik Kurul tarafından çalışmanın uygunluğu 13.11.2022 tarihinde ve 84867 sayılı yazı ile onaylanmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunulmuş ve 06.12.2022 tarihli 65192547 sayılı yazı ile gerekli izinler alınmıştır.

Kontrol grubunda yapılan çalışmalar

Kontrol grubu dersleri, deney grubu ile eş zamanlı olarak ve aynı zaman aralığında yürütülmüştür. Kontrol grubunda dersler, 7. sınıf Matematik Öğretim Programı ve ders kitabının önerdiği etkinlikler çerçevesinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda bir farklılaştırma çalışması yapılmamıştır. Dersler anlatım, tartışma, soru-cevap yöntemleri kullanılarak yürütülmüş; değerlendirme ve ödevler ders kitabında yer alan sorular ve problemler ile yapılmıştır.

Deney grubunda yapılan çalışmalar

Deney grubunda, denel işlem öncesi hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda birleştirme tekniğinin uygulandığı bir pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce deney grubunda yer alan öğrenciler ile bir toplantı yapılmış ve uygulama ile ilgili bilgi verilerek çalışmanın kapsamı ve farklılaştırılmış öğretim süreci açıklanmıştır. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilerin öğrenme profili hakkında bilgi toplanmış; önceki döneme ait matematik dersi sınav notları alınmıştır. Ayrıca öğrencilere öğrenme tercihleri ile ilgili sorular sorulmuş ve toplanan bilgilerden ders planları oluşturulurken yararlanılmıştır.

Ders planları oluşturulurken farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını içeren kitap, makale ve tezlerdeki çalışmalar, yardımcı kaynak kitaplar, MEB matematik ders kitapları ve çalışma kitabı örnekleri incelenmiştir. Plan hazırlama sürecinde farklılaştırılmış öğretimin farklı tekniklerine yer

verilmiştir. Planlarda kullanılan tekniğin yapısına göre bireysel ya da grup çalışmasına dayanan etkinlikler hazırlanmıştır. Grup çalışmasına dayalı etkinliklerde, kullanılan tekniğin yapısına göre benzeşik ve ayrışik gruplar kullanılmıştır. Etkinliklerde hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre içerik, süreç ve üründe farklılaştırma yapılmıştır. Ayrıca ders planlarında sürekli değerlendirme anlayışının yer almasını sağlamak üzere ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirmeye yer verilmiştir. Ders planları hazırlandıktan sonra bir matematik öğretmeni ve bir program geliştirme uzmanından uzman görüşü alınarak ders planlarına son hali verilmiştir.

Uygulama, her hafta 5 ders saati olmak üzere 10 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi boyunca, uygulanan teknikler öncesi, öğrencilere yapılacak uygulamaya ilişkin bilgi verilmiş, öğrenci soruları cevaplandırılmıştır. Kullanılan teknikler gerektirdiğinde, öğrenme ortamında ve oturma düzeninde değişiklikler yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan bir önceki hafta ön testler ve uygulamanın bitişini takip eden hafta son testler uygulanmıştır. Deneysel işlem sürecinde her hafta yapılan farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ve etkinliklerde kullanılan ölçme araçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deneysel İşlem Süreci

Hafta	Yapılan Uygulama	Ölçme Aracı
1.hafta	Öğrenme merkezleri	Başparmak etkinliği, 3-2-1 kartı
2.hafta	Grup çalışması	Grup sunumları
3.hafta	Alan gezisi (Miniaturk)	Seçim duvarı
4.hafta	Düşün-Eşleş-Paylaş, RAFT	Değerlendirme testi
5.hafta	İlgi merkezleri	Köşe kapmaca, 3-2-1 Çıkış kartı
6.hafta	İstasyon	Öz değerlendirme, Seçim duvarı
7.hafta	Kath öğretim	İçeriğe göre farklılaştırılmış çalışma kağıtları
8.hafta	Giriş noktaları, Galeri yürüyüşü	Grafiti duvarı
9.hafta	RAFT tekniği	Grafiti duvarı
10.hafta	İstasyon tekniği	Ünite sonu değerlendirme sınavı

Tablo 1’de görüldüğü gibi deneysel işlem uygulaması süresince farklılaştırılmış öğretime ilişkin farklı teknikler kullanılmış, öğrenci seçimlerine yönelik öğrenme görevleri hazırlanmıştır. Uygulanan teknikler öncesi, öğrencilere yapılacak uygulamaya ilişkin bilgi verilmiş, öğrenci soruları cevaplandırılmıştır. Kullanılan teknikler gerektirdiğinde, öğrenme ortamında ve oturma düzeninde değişiklikler yapılmıştır. Uygulama sürecinde, sınıfta öğrenen merkezli, çok yönlü etkileşime izin veren katılımcı bir süreç yapılandırılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın verileri nicel analiz yoluyla dijital ortamda SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın tüm hipotezlerinin analizinde, Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ve Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeğinin alt boyutları olan derin öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kovaryans analizi ile incelenmiştir.

Verilerin analizine geçilmeden önce dağılımın normalliği, grup içi regresyon eğimlerinin eşitliği ve bağımlı değişken ile ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığı varsayımları (Büyüköztürk, 2021) incelenmiştir. Dağılımın normalliği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Bu kapsamda, son test matematik öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlarının normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir ($DÖY_{deney} z = .98, p = .93; DÖY_{kontrol} z = .98, p = .99; YÖY_{deney} z = .97, p = .86; YÖY_{kontrol} z = .92, p = .11; SÖY_{deney} z = .92, p = .13; SÖY_{kontrol} z = .96, p = .54; p > .05$). Akademik başarı testinin normal dağılım özelliği Shapiro-Wilk testi ile ispatlanamadığından normalliğin belirlenmesinde kullanılan diğer bir yol olan çarpıklık basıklık katsayı değerleri incelenmiştir. Veri grubunun çarpıklık ve basıklık katsayılarının 1.96 ile - 1.96 arasında değer alması dağılımın normal olduğu hakkında yorum yapılmasına izin vermektedir (Can, 2020). Bu çerçevede akademik başarı testinin ($ABT_{deney}^{basıklık} z = -1.76, ABT_{kontrol}^{basıklık} z = -1.31; ABT_{deney}^{çarpıklık} z = -0.91, ABT_{kontrol}^{çarpıklık} z = -0.43$) normal dağılıma uygunluğu ispatlanmıştır. Grup içi regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımı için yapılan analizler ($FDÖY(1,37) = .01, p = .92 p > .05; FYÖY(1,37) = 1.68, p = .20 p > .05; FSÖY(1,37) = .062, p = .80 p > .05; FABT(1,37) = .953, p = .33 p > .05$) deney ve kontrol grubunda ön test sonuçlarına bağlı olarak son test sonuçlarının yordanmasına yönelik regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermiştir. Bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ise saçılma diyagramları kullanılmıştır. Saçılma diyagramlarında doğrusal ilişki puanlarını gösteren noktaların bir doğru etrafında toplandığı görülmüştür. Bir başka ifade ile saçılma diyagramları bağımlı değişken ve ortak değişken arasında gruplara göre doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir

Veri analiz sürecinde etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında 0,01, 0,06 ve 0,14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Green ve Salkind, 2014).

Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği

Deneyel araştırmalarda iç ve dış geçerliği etkileyebilecek tehditlerin belirlenip gerekli önlemlerin alınması önemlidir (Büyüköztürk, 2021). Bu kapsamda araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması için deneklerin seçiminde deney ve kontrol grubunun bağımlı değişkenlerden elde edilen puanlara göre denklikleri tespit edilmiş ve gruplar seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Deneyel işlemin 10 hafta sürmesinin olgunlaşmadan kaynaklı farklılıkları önleyebileceği düşünülmüştür. Uygulama süresince veri toplama araçlarında herhangi bir değişiklik yapılmamış, araçlar araştırmacı gözetiminde uygulanarak veri toplama aracıyla ilgili tehdit önlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmada dış geçerliği artırmak için de bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenmeyen değişkenlerin öngörülen etkilerinin dışında değişik bir etkiye neden olmasının ortadan kaldırılması için deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır” olarak belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin yapılan kovaryans analizi bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	η^2
Ön test	523.090	1	523.090	49.985	.00	.56
Grup	108.982	1	108.982	10.414	.00	.21
Hata	397.670	38	10.465			
Düzeltilmiş Toplam	6534.00	41				

Tablo 2'ye göre; deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(1,38)}=10.414$ $p<.05$). Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş akademik başarı son test puanları arasında yapılan Bonferroni sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı son test sonuçları ($X=13.03$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından ($X=9.62$) daha yüksektir. Test sonucu etki büyüklüğü değeri 0.21 olarak hesaplanmıştır. Buna göre deneysel işlemin etkisinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2014). Bu bulgular ışığında araştırmanın birinci hipotezinin doğrulandığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezine yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının derin öğrenme yaklaşımı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.” olarak belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin yapılan kovaryans analizi bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Derin Öğrenme Yaklaşımı Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	η^2
ÖTDerin	259.331	1	259.331	6.88	.01	.15
Gruplar	234.314	1	234.314	6.22	.01	.14
Hata	1430.67	38	37.649			
Düzeltilmiş Toplam	1900.97	40				

Tablo 3'te yer alan ANCOVA sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(1,38)}=6.22$ $p<.05$). Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş derin öğrenme yaklaşımları son test puanları arasında yapılan Bonferroni sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı son test puanları ($X=38.42$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından ($X=33.64$) daha yüksektir. Test sonucu etki büyüklüğü değeri 0.14 olarak hesaplanmıştır. Buna göre deneysel işlemin etkisinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2014). Bu bulgular ışığında araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü hipotezine yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının yüzeysel öğrenme yaklaşım son test puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.” olarak belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin yapılan kovaryans analizi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te kovaryans analizi ile elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4. Yüzeysel Öğrenme Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	η^2
ÖTYüzeysel	629.263	1	629.263	31.719	.00	.45
Gruplar	48.834	1	48.834	2.462	.12	.06
Hata	753.85	38	19.838			
Düzeltilmiş Toplam	1458.19	40				

Tablo 4'te yer alan ANCOVA sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(1,38)}=2.462$ $p>.05$). Araştırmanın üçüncü hipotezinin doğrulanmadığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü hipotezine yönelik bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının stratejik öğrenme yaklaşımı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.” olarak belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin yapılan kovaryans analizi bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Stratejik Öğrenme Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	η^2
ÖTStratejik	483.94	1	483.94	24.67	.00	.39
Gruplar	71.66	1	71.66	3.65	.06	.08
Hata	745.17	38	19.61			
Düzeltilmiş Toplam	1392.43	40				

Tablo 5'te yer alan ANCOVA sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(1,38)}=3.655$ $p>.05$). Elde edilen bulgular ışığında araştırmanın dördüncü hipotezinin doğrulanmadığı kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarılarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin elde edilen bulgularda deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimin, öğrenenlerin tam potansiyellerini açığa çıkarmayı (Gregory ve Chapman, 2020), her öğrencinin gelişimini ve bireysel başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçladığı (Hall vd., 2003) düşünüldüğünde, bu araştırmada öğrenci ihtiyaçlarına yönelik tasarlanmış bir sürecin akademik başarıyı da beraberinde getirmesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucu, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan ortaokul düzeyinde

matematik derslerinde yapılmış araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Awofala ve Lawani, 2020; Bağrıyanık, 2020; Burr, 2010; Delice, 2019; Eşiyok, 2017; Muthomi ve Mbugua, 2014; şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Yabaş, 2008). İlkokul ve lise düzeyinde matematik derslerinde yapılmış olan araştırmalar da farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Ariss, 2017; Cannon, 2017; Göl, 2021). Ayrıca Arslanhan ve Sözer (2020) ile Elaldı ve Batdı (2015) tarafından yapılan ve farklılaştırılmış öğretim akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmaların ele alındığı meta analiz çalışmalarında da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. İlgili sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile topluca değerlendirildiğinde farklılaştırılmış öğretim matematik dersinde başarının sağlanması için bir yol olabileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin elde edilen bulgularda farklılaştırılmış öğretim uygulaması ile ders alan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı son test puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görölrken, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Derin öğrenme yaklaşımına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Chiang ve Wu, 2021; Çolak, 2006; Göktepe Yıldız, 2019; Hall, Ramsay ve Raven, 2004) grup çalışmasına odaklanan, öğrencilerin materyal kullanımının artırıldığı, eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı öğrenen merkezli modellerin derin öğrenme yaklaşımı puanlarını arttırdığı belirtilmektedir. Bir başka deyişle, etkileşimli bir öğretim ortamı yani öğrenci merkezli bir yaklaşım derin öğrenme yaklaşımını teşvik etmektedir (Gow ve Kember, 1993; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999). Biggs (1993) de derin öğrenme yaklaşımının öğrenciye sunulan ortamla, görevle, görevin nasıl değerlendirildiği ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimi odak noktasına alan bu araştırmada da öğrenci ihtiyacına yönelik yapılan farklılaştırmanın, öğrencileri derin öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönlendirdiğinin ortaya çıkması, araştırmalarda belirtilen sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde öğrenen merkezli öğretim yaklaşımlarının öğrencileri derin öğrenmeye yöneltmede bir faktör olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte, derin öğrenme yaklaşımı puanları açısından anlamlı farkın bulunmadığı sınırlı sayıda çalışmada da (Jumari, Yusof ve Phang, 2017; Karaoğlan Yılmaz, Öztürk ve Yılmaz, 2017) her ne kadar anlamlı bir farklılık çıkmasa da öğrencilerin derin öğrenme puanlarında bir artış olduğunun belirtildiği görölmektedir. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim gibi öğrenen merkezli yaklaşımların öğrencileri derin yaklaşımı kullanmaya yönlendirmede etkili bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmada deney ve kontrol grubu arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Alan yazında yüzeysel öğrenmeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, her ne kadar öğrenen merkezli yöntemlerin yüzeysel öğrenmeye yönelimi azaltacağını vurgulayan çalışmalar olsa da (Ali ve El Sebai, 2010; Hall vd., 2004; Wang, Cheung, Wong ve Kwong, 2013) aynı oranda (Çalışkan, 2004; Çolak, 2006; Kavacık, 2019; Tiwari ve diğerleri, 2006) bu çalışmada olduğu gibi deney ve kontrol gruplarının yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada anlamlı bir farklılığın oluşmama sebeplerinden biri, öğrencilerin sadece matematik derslerinde farklılaştırılmış

öğretim ile karşılaşmalarına bağlanabilir. Tüm derslerde benzer bir anlayışın uygulanmasının öğrencilerin yüzeysel öğrenme yönelimlerini azaltabileceği düşünülebilir. Deneysel işlemin uygulama süresinin 10 hafta ile sınırlı olması da yüzeysel öğrenmeye yönelik yaklaşımlardaki değişim için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada ortaya çıkan durumun sebeplerinden bir diğeri de ölçme-değerlendirme süreci olarak görülebilir. Smith ve Miller (2005) de farklılaştırılmış öğretim gibi öğrenen merkezli yaklaşımlardan biri olan problem temelli öğrenmenin, öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini inceleyen yirmi bir çalışmayı inceledikleri araştırmalarında, problem temelli öğrenmenin yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkisi olmadığını belirtmiş, bu konuyu ele alan araştırmalarda da tutarlı bir yapının ortaya çıkmadığını ekleyerek bu durumun sebeplerinden birini ölçme-değerlendirme sürecine bağlamıştır. Rastegar ve Golestanian (2015) da benzer şekilde ürün değerlendirmeye yönelik bir ölçme-değerlendirme sürecinin yüzeysel öğrenme ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirtir. Bir başka deyişle öğrenciler sürecin sonunda ezberlemenin ödüllendirileceğini düşündükleri bir değerlendirme süreci ile karşı karşıya kalacaklarına inandıklarında yüzeysel öğrenme yönelimlerini sürdürmeyi tercih ederler. Her ne kadar bu çalışmada ürün odaklı bir değerlendirmeye gidilmemiş olsa da hem öğrencilerin yıl sonu notları konusundaki kaygıları hem de 8. sınıf sonunda girecekleri Lise Giriş Sınavı gerçeği, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki değişim konusunda daha dirençli olmalarının sebeplerinden biri olarak görülebilir. Bu bağlamda, bu tür öğrenen merkezli uygulamaların ölçme-değerlendirme süreçlerini de kapsayacak şekilde ele alınması ile yüzeysel öğrenme yaklaşımındaki direnç kırılmasının sağlanabileceği düşünülebilir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının stratejik öğrenme yaklaşım puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Stratejik yaklaşımda öğrencilerin amacı akademik olarak başarılı olmak; diğer öğrencilerden yüksek not almaktır (Ng ve Ng, 1997; Ramsden ve Entwistle, 1981). Bu yaklaşımda önemli olanın ezberlemek veya anlamak değil, yüksek not almak için sonuca odaklanmak (Biggs, 1987; Reid, Duvall ve Evans, 2007) olması, stratejik öğrenme yaklaşımı puanları açısından anlamlı bir farklılığın oluşmamasının sebeplerinden biri olarak görülebilir. Öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim uygulaması boyunca yapılan değerlendirmelerin karne notlarına doğrudan etki etmeyeceğini, ders başarılarının yapılan sınavlar ile değerlendirileceğini bildikleri için uygulama süresince çaba harcamaktan kaçınmış olabilirler. Bu durumun bir diğer sebebi ise stratejik yaklaşım kullanan öğrencilerin temel çıkış noktalarının rekabete dayalı bir motivasyondan kaynaklanmasına bağlanabilir (Foo ve Ng, 2015). Uygulanan denel işlem boyunca sıklıkla grup çalışması kullanılmış olması, öğrenme ortamında yarışmacı değil işbirlikli bir yapının oluşmasına, buna bağlı olarak öğrencilerin rekabete dayalı bir motivasyonla hareket etmemelerine sebep olmuş olabilir. Rekabete dayalı olmayan bir ortam da stratejik yaklaşım açısından deney ve kontrol grupları arasında bir fark oluşmamasının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının akademik başarı ve derin öğrenme yaklaşımı üzerindeki olumlu etkisi ortaya konmuştur. Bu çerçevede farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik dersinde kullanılmasının daha anlamlı öğrenmeler sağlamak için bir fırsat sağlayacağı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına bağlı geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Çalışmada 10 hafta süre ile gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulaması sonucunda deney ve kontrol grupları arasında yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu noktada öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımlarının daha uzun süreli işe koşulduğu deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilebilir. Çalışma kapsamında deney grubunda uygulanan ders tasarımlarında farklılaştırılmış öğretim yönteminin bazı teknikleri (katlı öğretim, grup çalışmaları, ilgi merkezleri, öğrenme merkezleri, istasyon) uygulanmıştır. Ancak farklılaştırılmış öğretimin birçok tekniği bulunmaktadır. Araştırmacılar farklı teknikleri merkeze alarak öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapabilirler. Yapılan deneysel çalışma sürecinde sadece nicel veriler toplanmış olup bulgulara yapılan nicel analizler sonrası ulaşılmıştır. Bundan sonra yapılacak deneysel çalışmaların öğrenci görüşmeleri, gözlem gibi nitel verilerle de desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca farklı sınıf kademelerinde ve farklı okul türlerinde farklılaştırılmış öğretimin matematik öğrenme yaklaşımlarına ve akademik başarıya olan etkisinin araştırılması; matematik öğrenme yaklaşımlarının farklı değişkenler ile de ilişkisini araştıran çalışmalar yapılması da önerilebilir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin derin öğrenmesini sağlamada bir fırsat sağlayacağı görülmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin farklı teknikler hakkında bilgi sahibi olmasının, farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamlarında daha fazla yer almasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimi konu edinen hizmet-içi eğitim programlarına ağırlık verilmesi, özellikle öğretmenlerin ders imecesi, meslektaş koçluğu gibi öğretmen geliştirmeye yönelik uygulamalar kapsamında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uyguladıkları derslerde birbirlerini gözlemlemelerinin faydalı olacağı belirtilebilir. Bunun yanında farklılaştırılmış öğretimin matematik dersi akademik başarısı üzerindeki olumlu etkisinden yola çıkarak bu yaklaşımı temel alan ders tasarımlarının dijital ortamlarda açık kaynak olarak tüm uygulayıcılara sunulması da önemli görülmektedir. Ayrıca hizmet öncesi eğitim kapsamında farklılaştırılmış öğretim gibi öğrenen merkezli ve farklı teknikleri ile kapsamlı bir yapıya işaret eden öğretim yaklaşımlarına yönelik seçmeli dersler açılması da önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, T. ve Lin, C. (2000). A panel analysis of student mathematics achievement in the US in the 1990s: Does increasing the amount of time in learning activities affect math achievement? *Economics of Education Review*, 19(3), 261-277. doi: 10.1016/S0272-7757(99)00045
- Ali, W. G. M. ve El Sebaï, N. A. M. (2010). Effect of problem-based learning on nursing students' approaches to learning and their self-directed learning abilities. *International Journal of Academic Research*, 2(4), 188-195. doi: 10.3390/ijerph192315825
- Ariss, L.D., (2017). *Differentiated instruction: An exploratory study in a secondary mathematics classroom (Doktora tezi)*. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center veri tabanından erişildi. (DN. 149.341.1297122313)
- Arslanhan, Ş. ve Sözer, M. A., (2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of International Social Research*, 13(69), 856-867. doi: 10.17719/jisr.2020.4005

- Awofala, A.O. ve Lawani, A.O. (2020). Increasing mathematics achievement of senior secondary school students through differentiated instruction. *Journal of Educational Science*, 4(1), 1-19. doi: 10.31258/jes.4.1.p.1-19
- Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 15-36.
- Azar, H., Lavasani, M., Malahmadi, E. ve Amani, J. (2010). The role of self – efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947. doi: 10.1016/J.SBSPRO.2010.07.214
- Bağrıyanık, H.M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 640378)
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6(1), 27-39.
- Boatman, A. (2021). Accelerating college remediation: Examining the effects of math course redesign on student academic success. *The Journal of Higher Education*, 92(6), 927-960. doi: 10.1080/00221.546.2021.1888675
- Burr, M. J. (2010). *Increasing math success with differentiated instruction* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (Order No. 737381742)
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cannon, M. A. (2017). *Differentiated mathematics instruction: An action research study* (Yüksek lisans tezi). Scholar Commons veri tabanından erişildi. (Order No. 4222)
- Cano, F. ve Berben, A. B. G. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 131-153. doi: 10.1348/000709908X314928
- Cansız, Ş. (2016). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 418229)
- Chiang, F. K. ve Wu, Z. (2021). Flipping a classroom with a three-stage collaborative instructional model (3-CI) for graduate students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 51-67. doi: 10.14742/ajet.6330
- Chin, C. ve Brown, D.E. (2000). Learning in science: a comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research In Science Teaching*, 2, 109-138.
- Coşkun, M. (2022). *Matematik eğitiminden veli beklentilerinin matematik öğrenme yaklaşımı ve üst bilişsel farkındalık açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 715245)
- Çakıcı, D., Alver, B. ve Ada, Ş. (2006). Anlamli öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31484>
- Çalışkan, İ. S. (2004). *The effect of inquiry based chemistry course on students' understanding of atom concept, learning approaches, motivation, self efficacy, and epistemological beliefs* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 153530)

- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 172672)
- Çulha, Ş. (2021). *Öğrenme stillerinin matematik başarısına etkisi: bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 698122)
- Darlington, E. (2011). Approaches to learning of undergraduate mathematicians. C. Smith (Ed.), Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics: 35 (s.41-46) içinde. London, England: British Society for Research into Learning Mathematics.
- Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 591338)
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 327546)
- Diseth, A. ve Martinsen, Q. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement, *Educational Psychology*, 23(2), 195-207. doi: 10.1080/014.434.10303225
- Doğan, C.D., Atmaca, S. ve Aslan Yolcu, F. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 11(1), 264-272.
- Dolmans, D.H.J.M, Loyens, S.M.M, Marcq, H. ve Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature, *Advances in Health Sciences Education*, 21, 1087-1112. doi: 10.1007/s10459.015.9645-6
- Ducey, M.N. (2011). *Improving secondary science achievement through the implementation of differentiated instruction* (Doktora tezi). Digital Commons Electronic Theses and Dissertations veri tabanından erişildi. (ID. 275)
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 454413)
- Elaldı, Ş. ve Batdı, V. (2015). The effects of different applications on creativity regarding academic achievement: A meta-analysis, *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 170-179. doi:10.11114/jets.v4i1.1097
- Entwistle, N. (2000). *Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment*. New York: Agathon Press.
- Eşiyok, B. (2017). *Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 499662)
- Foo, S., Ng, G. S. (1996). Improving study methods of computer engineering undergraduates in Singapore. *Quality in Higher Education*, 2(2), 131-142. doi:10.1080/135.383.2960020205
- Fullan, M., Hill, P. ve Rincón-Gallardo, S. (2017). Deep learning: shaking the foundations. Deep Learning Series, 3, 1-39. Erişim adresi: <https://deep-learning.global/homepage/shaking-the-foundations/>
- Gasser, B. (2019). What happened to the participants of the math olympiad 1971? A multiple-case study concerning the occupational success of the winning team from Hungary, math olympiad – occupational success. *Journal of Intelligence*. 7, 1-9. doi: 10.3390/jintelligence7010009
- Gow, L. ve Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Göktepe Yıldız, S. (2019). *Tasarım temelli matematik uygulamalarının farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve 3 boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 547559)
- Göktepe Yıldız, S. ve Özdemir, A.Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi, *İlköğretim Online*, 17(3), 1378-1401.

- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 693032)
- Green, Samuel B. ve Salkind, Neil J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Publishing.
- Gregory, G.H. ve Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri*. (M. A. Sözer, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, G. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerinin etkileşim davranışlarına yönelik algıları ile öğrencilerin matematik öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 695910)
- Hall, M., Ramsay, A. ve Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505. doi: 10.1080/096.392.8042000306837
- Hall, T., Strangman, N. ve Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation. effective classroom practices report*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hammadi, S. S., Majeed, B. H. ve Hassan, A. K. (2023). Impact of deep learning strategy in mathematics achievement and practical intelligence among high school students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(6), 42-52. doi: 10.3991/ijet.v18i06.38615
- İlhan, M., Çetin, B. ve Kılıç, M.A. (2013). Matematik öğrenme yaklaşımları ölçeği'nin (MÖYÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 113-145.
- Jumari, N.F., Yusof, K.M. ve Phang, F.A. (2017). How do first year Malaysian chemical engineering students approach learning? *Chemical Engineering Transactions*, 56, 1009-1014.
- Karaoğlan Yılmaz, F.G., Öztürk, H.T. ve Yılmaz, R. (2017). The effect of structure in flipped classroom designs for deep and surface learning [Özel sayı] *The Turkish Online of Educational Technology*, 732-750.
- Kavacık, İ. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının; öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, sorgulayıcı öğrenme becerisi algılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 572549)
- Kurt, U. (2021). *Probleme dayalı, işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların meta-analizi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 702037)
- Lewis, K., Kuhfeld, M., Ruzek, E. ve McEachin, A. (2021). *Learning during COVID-19: reading and math achievement in the 2020-21 school year* (Rapor). Center for School and Student Progress. Erişim adresi: <https://www.nwea.org/uploads>
- Maxey, K. S. (2013). *Differentiated instruction: effects on primary students' mathematics achievement* (Doktora tezi). *ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi*. (UMI No. 3573708)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları taslak metni*. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Aralık, 2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (Aralık, 2020). *TIMSS 2018 Türkiye ön raporu* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 15). Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf adresinden erişildi.

- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S. ve Vom Hofe, R. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84(4), 1475-1490. doi: 10.1111/cdev.12036
- Murphy, P. E. (2017). *Student approaches to learning, conceptions of mathematics, and successful outcomes in learning mathematics*. L. N. Wood ve Y. A. Breyer (Ed.), *Success in Higher Education: Transitions to, within and from University içinde*. (s. 75-93). Singapur: Springer.
- Muthomi, M. ve Mbugua, Z. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4(1), 16-122.
- Ng, G.S. ve Ng, E.Y.K. (1997). Undergraduate students in a computer engineering course: a perspective of their learning approaches and motivation factors. *Innovations in Education and Teaching International*, 34(1), 65-69.
- Ramsden, P. ve Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Rastegar, M. ve Golestanian, A. (2015). The interplay of learning approaches and preferences for methods of assessment of Iranian EFL learners in academic context. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3), 1952-1960.
- Reid, W.A, Duvall, E. ve Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students, *Medical Education*, 41, 754-762. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02801
- Rosito, A.C. (2019). Learning strategy approaches: Are there differences among various field of studies? M. H. B. Abdullah, M. Sumathi, R. Minawati (Ed.), *Proceedings of the First Nommensen International Conference on Creativity & Technology*. doi: 10.4108/eai.20-9-2019.229.6623
- Siegler, R.S., Duncan, G.J., Davis-Kean, P.E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., Susperreguy, M.I. ve Chen, M. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science*, 23(7), 691-697. doi: 10.1177/095.679.7612440101
- Smith, N. S. ve Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53. doi: doi.org/10.1080/014.434.1042000294886
- Sprenger, M. (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. California: Corwin Press.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 347373)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1 – 5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 345309)
- Taş, H. (2020). *Mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 658140)
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A. ve Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*, 26(5), 430-438.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. USA: ASCD.
- Trigwell, K., Prosser, M. ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Ünal Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 271-293.

- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491. doi: 10.1080/02602.938.2012.658018
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez veri tabanından erişildi. (Tez No. 230911)

Üniversite Öğrencilerinde Pozitiflik ve Kariyer Uyumluluğu İlişkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü*

The Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relation between Positivity and Career Adaptability in University Students

Esra ASICI**
Ümüt ARSLAN***

Öz

Üniversite öğrencilerinin iş yaşamına hazırlanma ve geçiş sürecinin zorluklarıyla başa çıkabilmesi açısından kariyer uyumluluğuna sahip olmaları önemlidir. Kariyer uyumluluğuyla ilişkili faktörlerin belirlenmesi, öğrencilerin kariyerlerine uyum düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalara katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünün yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini yaş ortalaması 22.14 (SS=3.07) olan 549 üniversite öğrencisi (397 kadın, 148 erkek, 4 cinsiyetini belirtmeyen) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Pozitiflik Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, Pearson korelasyonu, doğrulayıcı faktör

* Bu çalışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Proje Destek ve Koordinasyon Merkezi tarafından desteklenen “Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Uyumluluğu, Bilişsel Esneklik, Psikolojik Sağlamlık, Pozitiflik ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi” başlıklı bilimsel araştırma projesinin bir bölümünden üretilmiş olup, ilk hali Uluslararası VIII. TURKCESS Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, esraasici01@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-0872-9042

*** Doç., University of Nebraska at Kearney, School Psychology and Family Science, Department of Counseling, umutarslanizmir@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-3611-9607

Atıf için: Asıcı, E. ve Arslan, Ü. (2024). Üniversite öğrencilerinde pozitiflik ve kariyer uyumluluğu ilişkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 172-189. DOI: 10.15285/maruaeabd.1415875

analizi, yapısal eşitlik modellemesi ve bootstrapping aracılık teknikleri kullanılmıştır. Bulgulara göre; pozitiflik, bilişsel esneklik ve kariyer uyumluluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler vardır. Bootstrapping aracılık analizi sonuçları, pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer uyumluluğu, pozitiflik, bilişsel esneklik, aracılık analizi

Abstract

Career adaptability is crucial for university students transitioning into the workforce. Understanding factors that influence career adaptability can enhance alignment with future careers. This study explores how cognitive flexibility mediates the relationship between positivity and career adaptability using structural equation modeling. The sample comprised 549 university students (397 female, 148 male, 4 unspecified gender) with a mean age of 22.14 (SD = 3.07). Data were collected through the Positivity Scale, Cognitive Flexibility Inventory, Career Adapt-Abilities Scale Short Form, and a demographic information form. Analysis included descriptive statistics, Pearson correlation, confirmatory factor analysis, structural equation modeling, and bootstrapping. Results showed significant positive correlations among positivity, cognitive flexibility, and career adaptability. Bootstrapping indicated that cognitive flexibility mediated the relationship between positivity and career adaptability. These findings are discussed within relevant literature.

Keywords: Career adaptability, positivity, cognitive flexibility, mediation analysis

Giriş

Üniversite öğrencileri için mezuniyet sonrasında bir iş bulmak oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir. Bazı öğrenciler iş yaşamına geçiş sürecini umutlu, iyimser ve kendinden emin olarak karşılarken, kimileri de bu süreçte kararsız, belirsiz ve kötümser olma eğilimindedir (Cabras ve Mondo, 2018). Gençlerin istihdamı ve işsizlik, birçok ülkenin ortak sorunu olmakla birlikte; Türkiye’de genç istihdamı oranı OECD üye ülke ortalamasının altındadır. Üniversite mezunu her 10 gençten 4’ü iş bulamamakta ve binlerce genç iş bulma ümidini yitirerek iş aramayı bırakmaktadır (Türkiye’de Genç İstihdamı Raporu, 2021). Bu noktada, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin iş yaşamına hazırlanma ve geçiş sürecindeki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı özelliklere sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda uluslararası literatürde üzerinde en çok durulan kavram “*kariyer uyumluluğu*” dur.

Kariyer uyumluluğu, üniversite öğrencilerinin kariyer belirsizlikleri ve karmaşık mesleki rollerle etkili olarak başa çıkmalarına yardımcı olan özelliklerden biridir (Cabras ve Mondo, 2018; Chong ve Leong, 2017). Kariyer yapılandırma kuramının temel kavramlarından biri olan, kariyer uyumluluğu; bireyin mesleki gelişim görevleri, kariyer geçiş süreçleri ve iş kaybı gibi travmalarla başa çıkmasını sağlayan psikososyal kaynakları ifade etmektedir (Savickas, 1989, 1997, 2013). Yüksek kariyer uyumluluğu, kariyer gelişim süreçlerindeki küçük ve büyük geçişleri sağlıklı bir şekilde tamamlayabilme ve kriz durumlarında esnek ve uyarlanabilir davranışlar sergilemeyle ilişkilidir (Savickas, 2013; Savickas vd., 2009). Kariyer uyumluluğu, ilgili olma, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Savickas ve Porfeli, 2012). Bu bileşenler bireylerin kariyerlerini yapılandırırken kritik görevleri, geçişleri ve travmaları yönetmek için kullandıkları genel uyum

kaynaklarını ve stratejilerini temsil etmektedir. *İlgili olma*; kişinin kendi mesleki geleceğinin farkında olması ve mesleki geleceğini hazırlamasını anlatmaktadır. *Kontrol*; bireylerin kariyerlerini hazırlamaları konusunda sahip oldukları kişisel sorumlulukları hakkındaki inançları ile mesleki durum ve geleceği üzerinde algıladıkları kişisel kontrolü ifade etmektedir. *Merak*; iş çeşitlerini ve mesleki olanakları keşfetme ve öğrenme yoluyla mesleki çevreleri keşfetmeye ilişkin kişisel eğilim ve beceriyi yansıtmaktadır. *Güven* ise; sorunları çözmeye ilişkin algılanan öz-düzenleme ve mesleki çalışmalarda karşılaşılan engellerin üstesinden gelmek için gerekli olanı başarılı biçimde yapma becerileriyle ilgilidir (Savickas, 2013).

Kariyer yapılandırma kuramına göre, kariyer uyumluluğuna ilişkin kazanımlar; hazırlık, uyum yeteneği/kariyer uyumluluğu ve uyum tepkileri adı verilen ardışık aşamaların sonucunda ortaya çıkmaktadır (Rudolph vd., 2017). İnsanlar kariyerleriyle ilgili değişimlere az ya da çok hazır olmakta, değişimi yönetmek için farklı kaynaklar kullanmakta, değişim gerektiğinde az ya da çok çaba göstermekte ve sonuç olarak kariyerleriyle ilgili rolleriyle az ya da çok bütünleşmektedirler (Savickas, 2013). *Hazırlık*; kariyer değişimlerine uyum sağlamaya yönelik istekliliği ve hazır olmayı yansıtan kişilik özelliklerini içermektedir. Bu kişilik özellikleri kariyer uyumluluğunun (uyum yeteneği) gelişimini ve kullanımını etkilemektedir. *Kariyer uyumluluğu*, bireyin gelişimsel kariyer görevleri ve değişen iş koşullarıyla başa çıkmak için kullandığı uyum sağlayıcı davranış ve inançları içermektedir. *Uyum tepkileri* ise, bireyin mesleki gelişimi ya da kariyerini yapılandırmak için keşfetme, karar verme, plan yapma gibi davranışları sergilemesini anlatmaktadır. Bu tepkiler mesleki kimlik, kariyer başarısı, iş performansı, öznel iyi oluş ya da kariyer stresi gibi sonuçlar doğurmaktadır (Rudolph vd., 2017; Savickas vd., 2018).

Kariyer yapılandırma kuramı, kariyer uyumluluğunun ortaya çıkmasının hazırlık aşamasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunu belirleyen, kariyer değişimlerine uyum sağlamaya yönelik istekliliği ve hazır olmayı yansıtan değişkenlerdir. Yakın zamanda yapılan bir meta-analiz çalışmasına göre, hazırlık aşamasıyla ilgili iki temel gösterge (1) kişilik özellikleri ve (2) bilişsel yetenektir (Rudolph vd., 2017). Geçmiş çalışmalar, kişilik özelliklerinin kariyer uyumluluğu üzerindeki etkisine ilişkin beş büyük kişilik özelliği (Bacanlı ve Sarsıkoğlu, 2021; Li vd., 2015), benlik saygısı (Hamzah vd., 2021; Hui vd., 2018), iyimserlik (Buyukgoze-Kavas, 2016; Fang vd., 2018; Othman vd., 2018), umut (Buyukgoze-Kavas, 2016; Othman vd., 2018) ve proaktif kişilik (Jiang, 2017) bağlamında kanıtlar sunmaktadır. Bilişsel yeteneğin kariyer uyumluluğu üzerindeki etkisine ilişkin olarak da bilişsel yeteneğin bir göstergesi olan bilişsel esnekliğin kariyer uyumluluğu ile ilişkili olduğuna yönelik kanıtlar mevcuttur (Chung vd., 2012; Oprins vd., 2018). Chong ve Leong (2017), kariyer uyumluluğunun belirleyicilerini ve sonuçlarını ortaya koyan geçmiş çalışmaların, kariyer uyumluluğunun nasıl geliştiği ve en iyi mesleki kazanımlar için nasıl kullanılacağı konusunda sınırlı bir anlayış sağladığını belirtmektedir. Buna göre, kişilik özellikleri ve bilişsel yeteneğin kariyer uyumluluğu üzerindeki etkisi görüldüğünden daha karmaşık olabilir. Bu bağlamda şimdiki araştırmada; bir kişilik özelliği olarak “pozitiflik” ve bilişsel yetenek olarak “bilişsel esneklik” kavramlarına odaklanılmakta ve ikisi arasındaki etkileşimin kariyer uyumluluğu üzerindeki belirleyici rolü incelenmektedir.

Pozitiflik ve Kariyer Uyumluluğu

Pozitiflik (pozitif oryantasyon); insanların kötü olaylar, başarısızlıklar ya da yaşamdaki kayıplar gibi stresli ve zorlayıcı olaylarla başa çıkmak için ihtiyaç duyduğu özelliklerden biri olarak ele alınmakta (Caprara vd., 2019a; Caprara vd., 2012b; Caprara vd., 2016) ve “*deneyimlere olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmaya yönelik genel yatkınlık*” olarak tanımlanmaktadır (Caprara vd., 2012a, s. 701). İstikrar gösteren bilişsel bir değerlendirme eğilimi olarak pozitiflik (Caprara vd., 2017); benlik saygısı, yaşam doyumu ve iyimserlik yapılarının çekirdeğini oluşturmakta; kişinin olayları değerlendirme, görme ve yorumlama tarzını yansıtmaktadır (Caprara vd., 2010; 2012b). Pozitif oryantasyona sahip olan kişiler benlikleri, yaşamları ve gelecekleriyle ilgili olumlu yönde düşünme eğilimindedir (Caprara vd., 2010). Bu pozitif bakış açısı, yaşamdaki terslikler ve kayıplarla başa çıkmak ve yaşama yönelik ilgiyi korumak açısından önemlidir (Caprara vd., 2012b). Pozitiflik, ego dayanıklılığını arttırarak stres yaratan durumların ve beklenmedik yaşam olaylarının olumsuz etkilerine karşı tampon oluşturmakta (Milioni vd., 2016), optimal işlevselliğin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Caprara vd., 2019a).

Pozitif oryantasyonun temel işlevi insani koşulların sınırlılığına rağmen motivasyonu ve gelişmeyi sürdürebilmektir (Caprara vd., 2019b). Bu bağlamda, mutlu ve geleceğe yönelik olumlu tutumlara sahip olan üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları tüm zorluklara rağmen eğitim yaşamları ve kariyer planlarına bağlılıklarını sürdürebilecekleri, bir diğer deyişle, yüksek düzeyde kariyer uyumluluğu gösterebileceği düşünülmektedir (Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021). Çeşitli çalışmalarda pozitif oryantasyon ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu (Bojanić ve Milovanović, 2022); pozitif oryantasyona sahip olmanın gençlerin istihdam edilebilirliklerine yönelik algısını olumlu yönde etkilediği ve bu olumlu algının da bir işte çalışma durumuna olumlu şekilde yansıdığı (Consiglio vd., 2021); pozitif oryantasyona sahip olan çalışanların daha iyi bir iş performansı gösterdikleri (Alessandri vd., 2015) ve hatta, pozitiflik düzeyi düşük olan bireylerin pozitiflik düzeyi yüksek olan takım arkadaşlarına sahip olduklarında daha iyi bir iş performansı sergiledikleri (Livi vd., 2015) görülmektedir. Ayrıca benlik sayısı (Hamzah vd., 2021; Hui vd., 2018), iyimserlik (Buyukgoze-Kavas, 2016; Fang vd., 2018; Othman vd., 2018) ve yaşam doyumunun (Yalçın vd., 2022) kariyer uyumluluğu ile pozitif yönde ilişkili olduğu dikkate alındığında, benlik saygısı, yaşam doyumu ve iyimserlik yapılarının çekirdeği olarak görülen pozitif oryantasyonun (Caprara vd., 2010; 2012b) üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunu kolaylaştıran bir kişilik özelliği olması olası görünmektedir.

Bilişsel Esneklik ve Kariyer Uyumluluğu

Bilişsel esneklik; bireyin düşüncelerini değişen çevresel koşullara bağlı olarak değiştirebilme (Dennis ve Wal, 2010; Martin ve Rubin, 1995), zihnini hızlı bir şekilde yeniden yapılandırabilme (Braem ve Egner, 2018) ya da yeni ve beklenmedik durumlara uyum sağlamak için bilişsel stratejileri kullanabilme yeteneği (Canas vd., 2003) olarak tanımlanmaktadır. Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin farkına varma, öz-yeterlik ve isteklilik bileşenlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Buna göre, bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler durumsal faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan uyum sağlama ihtiyacını kolaylıkla fark edebilir, yeni duruma uyum sağlamak için alternatif yolları denemeye

isteklidir ve uyum sağlamak için gereken davranış değişimlerini yapabilecekleri konusunda kendilerine güvenirlir (Martin ve Anderson, 1998). Dennis ve Wal (2010) ise, bilişsel esnekliğin (a) zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama eğilimi, (b) yaşam olayları ve insan davranışlarını çoklu alternatif açıklamalarla algılama yeteneği ve (c) zor durumlar için çok çeşitli alternatif çözüm yolları üretebilme yeteneği olmak üzere üç yönüne dikkat çekmektedir.

Kariyer yapılandırma kuramı açısından, bilişsel esneklik, kariyer uyumluluğun önemli bir bileşenidir (Kirikkanat, 2023). İş yaşamında esnek olmak farklı nitelikteki bireylerle çalışabilme ve etkili takım çalışmaları yürütebilmek açısından önemli bir uyum kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Wong, 2022). Çeşitli araştırmalar bilişsel esnekliğin kariyer uyumluluğunun bir öncülü olabileceğini (Chong ve Leong, 2017), iş yerinin taleplerine uyum sağlamayı (Oprins vd., 2018) ve örgütsel değişimleri kabul etmeyi (Chung vd., 2012) kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunu belirleyen faktörlerden biri olması mümkündür (Rudolph vd., 2017).

Şimdiki Çalışma

Üniversite öğrencileri açısından, kariyer uyumluluğu önemli akademik, mesleki ve kişisel kazanımlarla ilişkilidir. Kariyer uyumluluğu arttıkça öğrencilerin hem akademik yaşamlarından aldıkları doyum (Duffy vd., 2015; Wilkins-Yel vd., 2018) hem de genel yaşam memnuniyetleri artmaktadır (Cabras ve Mondo, 2018). Kariyer uyumluluğu yüksek olan öğrenciler iş arama sürecinde kendilerine daha çok güvenirlir ve mezuniyet sonrası işe alınma ihtimalleri daha yüksektir (Guan vd., 2013). Kariyer uyumluluğu öğrencilerin okuldan iş yaşamına geçiş (Koen vd., 2012), daha iyi iş arama stratejileri ve yeniden istihdam edilme niteliği (Koen vd., 2010) gibi önemli kariyer kazanımları ile ilişkilidir. Diğer taraftan kariyer uyumluluğundan yoksun olan bireyler aşırı kariyer stresi riski ile karşı karşıya kalabilir (Chong ve Leong, 2017), olumsuz duyguları daha çok deneyimledikleri için işlerinden daha az doyum alır ve daha çok iş stresi yaşarlar (Fiori vd., 2015).

Açıkça görülmektedir ki, yüksek kariyer uyumluluğu üniversite öğrencilerinin hem eğitsel hem kişisel hem de mesleki yaşamları açısından önemlidir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunu ortaya çıkaran faktörleri belirlemek onların kariyer gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar organize edebilmek açısından yararlı olabilir. Ancak eğitimde rekabetin ön plana çıktığı ve genç popülasyonda işsizliğin önemli bir gerçek ve kariyerini planlama ve mezuniyet sonrası iş yaşamına geçişin ciddi bir stres unsuru olduğu Türkiye gibi bir ülkede kariyer uyumluluğu üzerine gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021). Dolayısıyla, Türk üniversite öğrencilerinde bu kavramın çalışılması değerlidir. Özellikle de, üniversite öğrencilerinin kariyer gelişiminin desteklenmesine yönelik çalışmalara yön vermesi açısından, onların kariyerleriyle ilgili zorlayıcı çevresel koşullarla başa çıkmalarını kolaylaştıracak bireysel kaynaklarını incelemek yararlıdır (Kirikkanat, 2023).

Geçmiş çalışmalar pozitifliğin (Bojanić ve Milovanović, 2022) ve bilişsel esnekliğin (Chong ve Leong, 2017; Rudolph vd., 2017) üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunun belirleyicisi olabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu çalışmalar iki değişken arasındaki ilişkinin kariyer

uyumluluğu üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ele almamaktadır. Bazı çalışmalar pozitiflik ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Özen ve Mete, 2022; Yıldız-Akyol ve Boyacı, 2020). Ayrıca, pozitif oryantasyonun göstergesi olan iyimserlik (Demirtaş, 2020), yaşam doyumu (Yelpaze ve Yakar, 2019), benlik saygısı (Chen vd., 2022) ve umut (Muyan-Yılık ve Demir, 2020) gibi değişkenler ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde ilişki olduğu kanıtlanmıştır. Dolayısıyla, pozitif oryantasyonun üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyini artırarak kariyer uyumluluğu üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle araştırmada, pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Şimdiki çalışmanın, bilişsel esnekliğin aracı rolüne odaklanarak, pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan geçmiş çalışmaları bir adım öteye taşıyacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirlemeyi amaçlayan ilişkisel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde okumakta olan 12000 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini üniversitenin farklı bölümlerinde okumakta olan ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre araştırmaya katılmaya gönüllü, yaşları 20 ile 46 arasında değişen ($M_{yaş} = 22.14, SS=3.07$) 549 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 397'si kadın, 148'i erkektir, 4 öğrenci ise cinsiyetle ilgili soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 1. Örneklem Özellikleri

		n	%			n	%
Kaçıncı sınıftasınız?	Birinci	68	12.4	Bölümü nasıl seçtiniz?	İstemeyerek	59	10.7
	İkinci	104	18.9		Kısmen isteyerek	222	40.4
	Üçüncü	191	34.8		İsteyerek	266	48.5
	Dördüncü	186	33.9		Yanıt vermeyen	2	0.4
Üniversiteyi sınava kaçınıcı girişte kazandınız?	İlk	190	34.6	Bölümden ne kadar memnunsunuz?	Hiç memnun değilim	26	4.7
	İkinci	283	51.6		Az memnunum	62	11.3
	Üçüncü	64	11.7		Orta derecede memnunum	300	54.6
	Dört ya da daha fazla	9	1.6		Çok memnunum	160	30.0
	Yanıt vermeyen	3	0.5		Yanıt vermeyen	1	0.2
GNO (SS)	2.88 (.45)						

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

Pozitiflik Ölçeği (PÖ)

Caprara ve arkadaşları (2012a) tarafından geliştirilen ölçek bir eğilim olarak pozitif oryantasyonu ölçmeyi amaçlamaktadır. 5’li Likert tipi (1-*Hiç uygun değil*, 5-*Tamamen uygun*) derecelendirmeye dayanan ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin bir örneği “*Gurur duyacak birçok şeye sahip olduğumu hissediyorum.*” şeklindedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Duy ve Yıldız (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe ölçek formunun Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanlar 8 ile 40 arasında değişmekte olup, bireyin pozitif oryantasyon düzeyinin artması anlamına gelmektedir. Şimdiki çalışmada aracılık analizlerine başlanmadan önce ölçeğin 8 maddelik ve tek boyutlu yapısının mevcut veri setinde doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonuçları 8 maddelik ve tek boyutlu ölçek yapısının yeterli uyum değerlerine sahip olmadığını (CMIN/sd=7.25, $p=0.000$, CFI=0.88, TLI=0.84, GFI=0.94, RMSEA=0.107) ve maddelerden birinin (M6) faktör yükünün çok düşük (.06) olduğunu göstermiştir. Bu nedenle söz konusu madde ölçekten çıkarılarak DFA yenilenmiş ve 7 maddeden oluşan tek boyutlu ölçek yapısına ilişkin iyi uyum değerlerine ulaşılmıştır (CMIN/sd=2.95, $p=0.000$, CFI=0.98, TLI=0.96, GFI=0.98, SRMR= 0.04, RMSEA= 0.06). Yedi maddelik ölçek formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Aracılık analizleri 7 maddelik ölçek formu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel Esneklik Envanteri (BEE)

BEE, bireylerin zor durumlar karşısında alternatif, uyumlu, uygun ve dengeli düşünceler üretebilme becerisini ölçmek amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddelik, 5’li Likert tipindeki (1-*Hiç uygun değil*, 5-*Tamamen uygun*) ölçek, alternatifler ve kontrol olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin bir örneği “*Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.*” şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Gülüm ve Dağ (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe ölçek formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .90, alternatifler alt boyutu için .89 ve kontrol alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte olup, alınan puanın yükselmesi bilişsel esneklik düzeyindeki artışa işaret etmektedir. Şimdiki çalışmada aracılık analizlerine başlanmadan önce 20 maddelik ölçeğin iki boyutlu yapısının mevcut veri setinde doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda veri setinin ölçeğin yapısı ile iyi uyum gösterdiğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir (CMIN/sd=3.72, $p=0.000$, CFI=0.91, TLI=0.90, GFI=0.92, RMSEA=0.07). Cronbach alfa katsayısı ölçeğin bütünü için 0.87, kontrol alt boyutu için 0.83 ve alternatifler alt boyutu için 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu (KUYÖ-KF)

Orijinali Savickas ve Porfeli (2012) tarafından 24 madde olarak geliştirilen ölçeğin 12 maddelik kısa formu Maggiori, Rossier ve Savickas (2015) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek ilgili olma, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta ve 5’li Likert tipine (1-Güçlü değil, 5-Çok güçlü) dayanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 12 ile 60 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar kariyer uyumunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek maddelerinin bir örneği “*Yeteneğimi geliştirmeye çalışırım.*” şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Zorver ve Yeşilyaprak (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için 0.88, ilgili olma alt boyutu için 0.77, kontrol alt boyutu için 0.67, merak alt boyutu için .76 ve güven alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur. Şimdiki çalışmada aracılık analizlerine başlanmadan önce 12 maddelik ölçeğin dört boyutlu yapısının mevcut veri setinde doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının iyi model uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (CMIN/sd=3.53, $p=0.000$, CFI=0.95, TLI=0.92, GFI=0.95, SRMR= 0.04, RMSEA=0.07). Cronbach alfa katsayıları; ilgili olma için 0.66, kontrol için 0.66, merak için 0.73 ve güven için 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı’ndan gerekli izinlerin (Toplantı tarihi 29/12/2021, Toplantı sayısı:2021/31) alınmasından sonra 2021-2022 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılında çalışmanın ilk yazarı tarafından yüz yüze ders saatlerinde sınıf ortamında toplanmıştır. Anket formları öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verilmiş olup, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, anketi doldurmaya başlamış olsalar bile istediklerinde anketi doldurmaktan vazgeçebilecekleri açıklanmıştır. Sonrasında araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu belirten öğrencilere anket formları dağıtılmıştır. Anket formlarının doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. İki aylık süre içerisinde toplam 643 gönüllü öğrenciye ulaşılmıştır.

Verilerin analizi SPSS 26 ve AMOS 23 programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlanmadan önce veri seti kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Yapılan Little’s MCAR testi (Little, 1998) sonuçları; kayıp değerlerin rastlantısal olduğunu göstermiştir ($\chi^2_{(PO)} = 58.61$, $sd = 49$, $p = 0.16$; $\chi^2_{(BEE)} = 326.04$, $sd = 303$, $p = 0.17$; $\chi^2_{(KUYÖ-KF)} = 133.26$, $sd = 121$, $p = 0.21$). Bunun üzerine kayıp değerler için beklenti maksimizasyon (expectation maximization) yöntemi kullanılarak veri ataması yapılmıştır. Mahalanobis uzaklığı ($p < .001$) değerlerinin hesaplanması yoluyla çok değişkenli uç değer olduğu belirlenen 94 gözlem veri setinden çıkarılarak analizler kalan 549 kişilik veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırmada kullanılan üç ölçekteki toplam madde sayısı 40 olduğundan, 549 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli bir sayı olduğu düşünülmektedir.

Veri seti tek (Bkz. Tablo 2) ve çok değişkenli (Çok değişkenli basıklık= 8.08, CR = 7.48, Collier, 2020) normallik açısından incelendiğinde, normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

aracılığıyla incelendikten sonra, yapısal eşitlik modellemesi ve aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Yüksek (inflated) ölçüm hatalarını önlemek için, parselleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Pozitiflik Ölçeği iki parsel ayrılırken, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu'nun her bir alt boyutu birer parsel olarak kabul edilmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesinde $CMIN/sd < 5$, $CFI > 0.90$, $TLI > 0.90$, $GFI > 0.90$, $SRMR < 0.05$ ve $RMSEA < 0.08$ ölçütleri dikkate alınmıştır (Hooper vd., 2008; Kline, 2005). Bilişsel esnekliğin aracılık etkisinin test edilmesinde 5000 yeniden örneklem (bootstrapping) tekniği kullanılmıştır (Preacher & Hayes, 2008).

Bulgular

Ön Analizler

Tablo 2. Betimsel istatistikler (N=549)

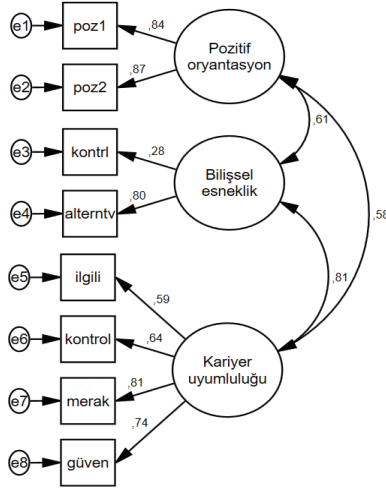
Değişkenler	Min-Max.	M(SS)	Çarp.	Basık.	Korelasyonlar			α
					(1)	(2)	(3)	
Pozitif oryantasyon	7.00-35.00	25.90 (4.87)	-.416	.199	-			0.81 (7 madde)
Bilişsel esneklik	43.00-100.00	75.30 (10.23)	.001	-.281	.383*	-		0.87 (20 madde)
Kariyer uyumluluğu	27.00-60.00	49.95 (6.29)	-.617	.335	.488*	.550*	-	0.85 (12 madde)

* $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, pozitif oryantasyon hem bilişsel esneklik ($r = 0.383$, $p < .01$) hem de kariyer uyumluluğu ($r = 0.488$, $p < .01$) değişkenleri ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca bilişsel esneklik ile kariyer uyumluluğu arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0.550$, $p < .01$).

Ölçüm modeli

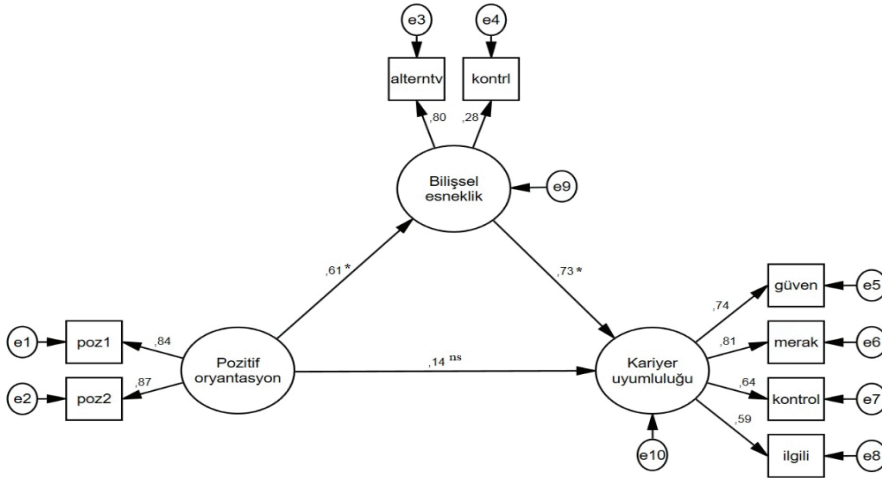
İlk olarak üç gizil değişken (pozitif oryantasyon, bilişsel esneklik, kariyer uyumluluğu) ve sekiz gözlenen değişkenden oluşan ölçüm modeli test edilmiştir. Sonuçlar ölçüm modelinin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($CMIN/sd=3.75$, $p=0.000$, $CFI=0.97$, $TLI=0.95$, $GFI=0.97$, $SRMR=0.04$, $RMSEA=0.07$).



Şekil 1. Pozitif oryantasyon, bilişsel esneklik ve kariyer uyumluluğu için ölçüm modeli

Yapısal Model

Pozitif oryantasyon ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar önerilen yapısal modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir (CMIN/sd=3.75, $p=0.000$, CFI=0.97, TLI=0.95, GFI=0.97, SRMR= 0.04; RMSEA=0.07); ancak pozitif oryantasyondan kariyer uyumluluğuna giden yol katsayısının anlamsız olduğu belirlenmiştir. Değişkenlerin doğrudan etkileri Şekil 2’de gösterilmektedir.



Not 1: * $p < .01$, ns= anlamsız $p > .05$

Not 2: Tüm ölçme araçları için analizlerde parselleme yapılmıştır.

Şekil 2. Pozitif oryantasyon, bilişsel esneklik ve kariyer uyumluluğu için aracılık modeli

Şekil 3'te görüldüğü üzere pozitif oryantasyonun kariyer uyumluluğu üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($\beta = 0.14, p = 0.28$). Ancak pozitif oryantasyonun bilişsel esneklik üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = 0.61, p < .01$). Ayrıca bilişsel esnekliğin kariyer uyumluluğu üzerindeki doğrudan etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($\beta = 0.73, p < .01$).

Aracılık Analizleri (Bootstrapping)

Table 3. Doğrudan, dolaylı etkiler ve 95 % güven aralıkları

Yollar	Tahmini etki	95% GA	
		En düşük	En yüksek
Doğrudan etkiler			
Pozitif oryantasyon à Bilişsel esneklik	.61*	.49	.76
Pozitif oryantasyon à Kariyer uyumluluğu	.14	.34	-.31
Bilişsel esneklik à Kariyer uyumluluğu	.73*	.50	1.18
Dolaylı etkiler			
Pozitif oryantasyon à Bilişsel esneklik à Kariyer uyumluluğu	.44*	.26	.90

Pozitif oryantasyon ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolü bootstrapping tekniğiyle incelenmiştir. Aracılık analizi için %95 güven aralığı (GA) ve 5000 yeniden örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere, pozitif oryantasyonun kariyer uyumluluğu üzerindeki doğrudan yordayıcı etkisi anlamsız iken ($\beta = 0.14, 95\% GA [0.34, -0.31]$); bilişsel esneklik aracılığıyla kariyer uyumluluğu üzerindeki dolaylı yordayıcı etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = 0.44, 95\% GA [0.26, 0.90]$). Çünkü dolaylı etkiler satırındaki en küçük ve en yüksek güven aralığı değerleri 0.00'ı içermemektedir. Buna göre, pozitif oryantasyonun kariyer uyumluluğu üzerindeki 0.58 oranındaki toplam yordayıcı etkisinin 0.44'ü bilişsel esneklik aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Tartışma

Bu çalışma kariyer yapılandırma kuramı çerçevesinde, üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunun açıklanmasında bir kişilik özelliği olarak pozitiflik ve bilişsel bir yetenek olarak bilişsel esnekliğin rolünü anlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, gerçekleştirilen analiz sonuçları, bilişsel esnekliğin pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide aracı rolü olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de üniversite eğitiminin merkezi sınav sistemine dayalı olması nedeniyle öğrenciler arasında rekabet söz konusudur. Ayrıca, mezuniyet sonrasında iş bulmak oldukça zorlayıcıdır ve genç popülasyon arasında işsizlik yaygın bir sorundur. Bu durum, hem üniversite eğitimini hem de mezuniyet sonrası iş yaşamına geçiş sürecini gençler açısından stresli hale getirmektedir (Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021). Bazı öğrenciler için bu stresli durumla başa çıkmak mümkün olmamakta (Cabras ve Mondo, 2018), gençler akademik problemlerle karşı karşıya kalabilmekte, iş bulmaya ilişkin ümitlerini yitirerek, kariyerleriyle ilgili hayallerinden vazgeçebilmektedir. Gençlerin kariyer yaşamlarıyla ilgili bu stresli durumlarla başa çıkabilmelerine

yardımcı olabilmek için onların kariyer uyum yeteneklerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir (Kirikkanat, 2023).

Araştırmanın ilk bulgusuna göre; Bojanić ve Milovanović'in (2022) bulgularına paralel olarak, pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bireyin benliği, yaşamı ve geleceğiyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olması (Caprara vd., 2010), istenmeyen durumlarla karşılaştığında yaşama yönelik ilgisini sürdürebilmesi, motivasyonunu koruyabilmesi ve gelişip büyümeye devam edebilmesi açısından önemlidir (Caprara vd., 2012b; 2019b). Elde edilen sonuç, geleceğe yönelik olumlu duygu ve düşünceler içinde olan üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları tüm güçlüklerle rağmen kariyer hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik motivasyonlarını koruyabileceklerine yani yüksek düzeyde kariyer uyumluluğu gösterebileceklerine (Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021) işaret etmektedir. Pozitif oryantasyona sahip olan üniversite öğrencileri mezuniyet sonrasında bir işe yerleşebilecekleri konusunda olumlu bir algıya sahip olabilirler (Consiglio vd., 2021), bu olumlu algı onların kariyer planlarına olan bağlılıklarını arttırabilir. Böylece karşı karşıya kaldıkları kariyer belirsizlikleriyle daha iyi başa çıkabilir (Cabras ve Mondo, 2018; Chong ve Leong, 2017); mesleki gelişim görevleri ve mezuniyet sonrası iş yaşamına geçiş süreçlerinin zorluklarının üstesinden gelmek için psikososyal kaynaklarını (Savickas, 1989, 1997, 2013) daha iyi kullanabilirler.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre; pozitiflik ile bilişsel esneklik arasında pozitif yönde ilişki vardır. Geçmiş çalışmalarla (Özen ve Mete, 2022; Yıldız-Akyol ve Boyacı, 2020) paralellik gösteren bu bulguya göre, yaşamda karşı karşıya kaldığı durumları olumlu yönde değerlendirme eğiliminde (Caprara vd., 2012a) olan üniversite öğrencilerinin düşüncelerini değişen çevresel koşullara göre düzenleyebilme (Dennis ve Wal, 2010; Martin ve Rubin, 1995), yeni ve beklenmeyen durumlara uyum sağlamak için bilişsel stratejileri kullanma (Canas vd., 2003) konusunda daha yetenekli olacakları söylenebilir. Benlikleri, yaşamları ve gelecekleriyle ilgili olumlu yönde düşünme eğiliminde olmaları (Caprara vd., 2010) nedeniyle pozitif oryantasyona sahip üniversite öğrencileri, zor durumları daha kontrol edilebilir olaylar olarak algılayabilir ve bunların üstesinden gelebilmek için alternatif çözüm yolları üretme konusunda daha başarılı olabilirler (Dennis ve Wal, 2010).

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre, bilişsel esneklik ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif yönde ilişki vardır. Bu sonuç, bilişsel esnekliğin kariyer uyumluluğunun önemli bir bileşeni olduğunu (Chong ve Leong, 2017; Kirikkanat, 2023; Rudolph vd., 2017) doğrulamaktadır. Bu sonuca göre, stresli durumları kontrol edilebilir olarak algılama ve alternatif çözüm yolları üretebilme kapasitesine (Dennis ve Wal, 2010) sahip olan üniversite öğrencileri daha yüksek kariyer uyumluluğu gösterebilmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip olan üniversite öğrencileri eğitim ve kariyer yaşamlarında meydana gelen değişimler nedeniyle ortaya çıkan uyum sağlama ihtiyacını fark etme konusunda daha başarılı ve uyum sağlamak için harekete geçme yönünde istekli ve kendine güvenli olabilirler (Martin ve Anderson, 1998). Böylece, kariyerleriyle ilgili yaşadıkları belirsizliklerle başa çıkmalarına yardımcı olacak uyum yeteneklerini (Cabras ve Mondo, 2018; Chong ve Leong, 2017) daha çok geliştirebilirler. Bilişsel esnekliğin olayları kontrol edilebilir olarak algılama yönü (Dennis ve Wal, 2010), özellikle de üniversite öğrencilerinin kariyer gelecekleri üzerinde algıladıkları kişisel kontrole (Savickas, 2013), alternatifler yönü (Dennis ve Wal, 2010) ise üniversite öğrencilerinin kariyer yaşamlarındaki alternatif seçenekleri keşfetmeye yönelik merak eğilimleri ile (Savickas, 2013) bağlantılı olabilir.

Aracılık analizi sonuçları; pozitifliğin kariyer uyumluluğu üzerinde .58 düzeyinde toplam yordayıcı etkisinin olduğunu; bu etkinin .44'lük kısmının bilişsel esneklik aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini, .14 düzeyindeki doğrudan yordayıcı etkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bir diğer deyişle, bilişsel esneklik pozitiflik ile kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkide aracılık rolü oynamakta, pozitif oryantasyona sahip olan bireyler bilişsel olarak esnek davranma konusunda daha başarılı oldukları için kariyer uyum yetenekleri daha çok gelişmektedir. Elde edilen sonuca göre, yaşam olaylarıyla ilgili olumlu değerlendirmeler yapma eğiliminde olmak (Caprara vd., 2012a), üniversite öğrencilerinin zorlayıcı olayları kontrol edilebilir olarak algılama ve alternatif çözüm yolları üretebilme kapasitesinin (Dennis ve Wal, 2010) gelişimine katkı sağladığı için, bu öğrenciler daha yüksek kariyer uyumluluğu göstermektedir. Yaşama ilişkin pozitif bakış açısına sahip olan üniversite öğrencilerinin değişen, yeni ve beklenmedik koşullara uyum sağlamak için bilişsel stratejileri kullanma kapasitelerinin (Canas vd., 2003) daha çok geliştiği, böylece onların psikososyal kaynaklarını daha iyi kullanarak mesleki gelişim görevleri, kariyer geçiş sürecinin belirsizlikleri ve zorluklarıyla daha iyi başa çıkabildikleri (Cabras ve Mondo, 2018; Chong ve Leong, 2017; Savickas, 1989, 1997, 2013) söylenebilir. Pozitifliğin kariyer uyumluluğu üzerindeki .14'lük doğrudan yordayıcı etkisinin anlamlı olmaması ise, bilişsel esnekliğe ek başka aracı değişkenlerin olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Özette, hem pozitiflik hem de bilişsel esneklik üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğuyla ilişkili yapılar olsa da; aracılık analizi sonuçları üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunun artırılmasında bilişsel yeteneklerin kişilik özelliklerinden daha önemli bir işleve sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, gençlerin olayları olumlu yönde değerlendirme eğiliminin değişen çevresel koşullara uyum sağlama yeteneklerinin gelişmesine sağladığı katkı ölçüsünde kariyer uyumluluğundaki artışı açıklayan koruyucu bir faktör olduğu söylenebilir. Sonuç olarak; üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğunun anlaşılmasında önemli olan olumlu düşünme eğilimine sahip olmaktan ziyade; bu eğilimi değişen koşullara uyum sağlayabilmek amacıyla bakış açısını değiştirmek ya da zenginleştirmek için kullanabilmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerli olmakla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın üniversite öğrencileri (%72) oluşturmuştur. İkincisi, bu çalışmanın örneklemini Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin öğrencileri oluşturmuştur. Gerek cinsiyete gerekse de bölgesel faktörlere bağlı olarak olumlu bakış açısı ve esnek düşünme becerileri açısından kültürel farklılıklar söz konusu olabilir. Bu nedenle gelecekte cinsiyet açısından daha dengeli dağılım gösteren bir örnekleme çalışmak ve farklı bölgelerdeki üniversite öğrencilerinin katılımıyla araştırmanın yenilenmesi sonuçların genellenebilirliğini arttırmak açısından faydalı olabilir. Üçüncü olarak bu çalışma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırmaya dayalı olarak tasarlanmıştır. Gelecekte, deneysel çalışmalar ve nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğunu arttırmak için özellikle bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda; dikkat ve farkındalık çalışmaları ile fiziksel egzersizlerin bilişsel

esnekliği arttırdığı bilinmektedir. Ayrıca, eğitimcilerin sınıf içi uygulamalarla bilişsel esnekliğin gelişimini destekleyebileceği belirtilmektedir (Uygur & Asıcı, 2021). Bu doğrultuda, öğretim üyelerinin sınıf içi uygulamalarında bilişsel esnekliği geliştirmeyi de hedeflemeleri faydalı olabilir. Bu hedefi nasıl gerçekleştirebileceklerini öğrenebilmeleri için öğretim üyelerine bu konuda bilgilendirici seminerler ya da atölye çalışmaları düzenlenebilir. Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri ile kariyer merkezlerinde çalışan uzmanlar kariyer uyum düzeyi düşük öğrencilere yönelik bireysel ya da grup olarak faaliyetler yürütebilir; bu faaliyetlerde dikkat ve farkındalık çalışmalarına yer verebilirler. Üniversite kampüslerinde fiziksel egzersizlere yönelik seçeneklerin sağlanması ve artırılması, öğrenci toplulukları ile fiziksel egzersiz içeren etkinlikler organize edilmesi yararlı olabilir. Mevcut araştırmanın sonuçları bilişsel esnekliğin geliştirilmesinde bireyin kendine, yaşamına ve geleceğine yönelik olumlu değerlendirmeler içinde olmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri ile kariyer merkezlerinde yürütülecek faaliyetlerde pozitif psikoloji temelli müdahaleler kullanılması işlevsel sonuçlar üretebilir. Pozitif düşünme eğilimini ve bilişsel esnekliği arttırmayı hedefleyen psiko-eğitsel grup çalışmaları düzenlenerek kariyer uyumluluğu üzerindeki etkisi deneysel olarak test edilebilir.

Rudolph ve arkadaşlarının (2017) meta-analiz çalışmasının sonuçları kariyer yapılandırma kuramı çerçevesinde kariyer uyumluluğunu belirleyen hazırlık aşamasıyla ilgili iki temel faktörün kişilik özellikleri ve bilişsel yetenek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şimdiki çalışmanın bulguları ise kişilik özelliklerinin bilişsel yeteneklerin gelişimini etkileyerek kariyer uyumluluğu üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuca göre, hazırlık aşaması kişisel yatkınlıkların bilişsel yatkınlıkları etkilediği iki alt aşamadan oluşuyor olabilir. Bu bağlamda, gelecekte kişilik özellikleri ve bilişsel yetenekleri ele alan benzer çalışmalar yürütülmesi, kariyer yapılandırma kuramında belirtilen aşamalara ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirmek açısından yarar sağlayabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Etik kurulunun 29.12.2021 tarihli 2021/31 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. V., & Consiglio, C. (2015). From positive orientation to job performance: The role of work engagement and self-efficacy beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 16, 767-788. <https://doi.org/10.1007/s10902.014.9533-4>
- Bacanlı, F. & Sarsıkoğlu, A. F.(2021). Personality traits as predictors of career adaptability of young adults. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 217-246. <https://doi.org/10.14812/cufej.803614>
- Bojanić, Ž., & Milovanović, I. (2022). Time perspective and positivism as predictors of career adaptability. Ognjen Bakmaz (Ed.), in *Scientific Meeting "Balkans on Jahorina": "State and perspectives of sustainable life and work of people in the Western Balkans (p. 127-129)*. The College of Service Business Sokolac – East Sarajevo. Retrieved from <https://www.vub.edu.ba/dokumenti/naucnirad/zbornik-balkannajahorini2022.pdf#page=128>
- Braem, S., & Egner, T. (2018). Getting a grip on cognitive flexibility. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), 470-476. <https://doi.org/10.1177/096.372.1418787475>

- Buyukgoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future orientation as a mediator between career adaptability and life satisfaction in university students. *Journal of Career Development*, 45(6), 597-609. <https://doi.org/10.1177/089.484.5317727616>
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/001.401.3031000061640>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Caprara, M. (2019a). Associations of positive orientation with health and psychosocial adaptation: A review of findings and perspectives. *Asian Journal of Social Psychology*, 22, 126-132. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12325>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Caprara, M. G. (2019b). A response to commentaries on positivity. *Asian Journal of Social Psychology*, 22(2), 146-150. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12361>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A., & Abela, J. (2012a). The Positivity Scale. *Psychological Assessment*, 24(3), 701-712. <https://doi.org/10.1037/a0026681>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Yamaguchi, S., & Suzuki, F. (2012b). Positive orientation across three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 77-83. <https://doi.org/10.1177/002.202.2111422257>
- Caprara, G. V., Castellani, V., Alessandri, G., Mazzuca, F., La Torre, M., Barbaranelli, C., Colaiaco, F., Gerbino, M., Pasquali, V., D'Amelio, R., Marchetti, P., & Ziparo V. (2016) Being positive despite illness: The contribution of positivity to the quality of life of cancer patients. *Psychology & Health*, 31(5), 524-534. <https://doi.org/10.1080/08870.446.2015.1117081>
- Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Alessandri, G. (2017). Positivity: The dispositional basis of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 18, 353-371. <https://doi.org/10.1007/s10902.016.9728-y>
- Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, M. C. (2010). Positive orientation: explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 19(1), 63-71 <https://doi.org/10.1017/S1121189X00001615>
- Chen, X., He, J., & Fan, X. (2022). Relationships between openness to experience, cognitive flexibility, self-esteem, and creativity among bilingual college students in the US. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 342-354. <https://doi.org/10.1080/13670.050.2019.1688247>
- Chong, S., & Leong, F. T. (2017). Antecedents of career adaptability in strategic career management. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 268-280. <https://doi.org/10.1177/106.907.2715621522>
- Chung, S. H., Su, Y. F., & Su, S. W. (2012). The impact of cognitive flexibility on resistance to organizational change. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(5), 735-745. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.5.735>
- Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques*. Routledge.
- Consiglio, C., Menatta, P., Borgogni, L., Alessandri, G., Valente, L., & Caprara, G. V. (2021). How youth may find jobs: the role of positivity, perceived employability, and support from employment agencies. *Sustainability*, 13(16), 9468. <https://doi.org/10.3390/su13169468>
- Demirtaş, A. S. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(2), 320-329. <https://doi.org/10.6018/analesps.381181>

- Dennis, J. P., & Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608.009.9276-4>
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007>
- Duy, B. & Yildiz, M. A. (2020). Investigation of the psychometric properties of the Turkish adaptation of positivity scale for adolescents and young adults. *Psikoloji Çalışmaları – Studies in Psychology*, 40(1), 1–18. <https://doi.org/10.26650/SP2018-0017>
- Fang, W., Zhang, Y., Mei, J., Chai, X., & Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 68, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.025>
- Fiori, M., Bollmann, G., & Rossier, J. (2015). Exploring the path through which career adaptability increases job satisfaction and lowers job stress: The role of affect. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.010>
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., ... & Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561-570. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003>
- Gülüm, İ.V. & Dağ İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Hamzah, S. R. A., Kai Le, K., & Musa, S. N. S. (2021). The mediating role of career decision self-efficacy on the relationship of career emotional intelligence and self-esteem with career adaptability among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 83-93. <https://doi.org/10.1080/02673.843.2021.1886952>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hui, T., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Career adaptability, self-esteem, and social support among Hong Kong University students. *The Career Development Quarterly*, 66(2), 94-106. <https://doi.org/10.1002/cdq.12118>
- Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003>
- Kirikkanat, B. (2023). The predictors of Turkish youth's career planning: trait emotional intelligence, cognitive flexibility, and resilience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(3), 577-597. <https://doi.org/10.1007/s10775.022.09538-y>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395–408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Koen, J., Klehe, U.-C., Van Vianen, A. E., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 126–139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004>
- Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., ... & Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.006>

- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198–1202.
- Livi, S., Alessandri, G., Caprara, G. V., & Pierro, A. (2015). Positivity within teamwork: Cross-level effects of positivity on performance. *Personality and Individual Differences*, 85, 230-235. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.015>
- Maggiore, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2015). Career adapt-abilities scale–short form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325. <https://doi.org/10.1177/106.907.2714565856>
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/089.342.19809367680>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Milioni, M., Alessandri, G., Eisenberg, N., & Caprara, G. V. (2016). The role of positivity as predictor of ego-resiliency from adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 101, 306-311. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.025>
- Muyan-Yılık, M., & Demir, A. (2020). A pathway towards subjective well-being for Turkish university students: The roles of dispositional hope, cognitive flexibility, and coping strategies. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1945-1963. <https://doi.org/10.1007/s10902.019.00162-2>
- Oprins, E. A., Bosch, K. V. D., & Venrooij, W. (2018). Measuring adaptability demands of jobs and the adaptability of military and civilians. *Military Psychology*, 30(6), 576-589. <https://doi.org/10.1080/08995.605.2018.1521689>
- Othman, R., Kamal, N. M., Alias, N. E., Ismail, S., & Sahiq, A. N. M. (2018). Positive psychological traits and career adaptability among millennials. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 1420-1433. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i9/4706>
- Özen, Ş., & Mete, M. (2022). Regulatory effect of happiness on the effect of cognitive flexibility on career adaptability in healthcare professional. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Econometrics, Statistics & Empirical Economics Journal*, 22, 53-63. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.stat.2022-V22-04>
- Öztemel, K., & Yıldız-Akyol, E. (2021). The predictive role of happiness, social support, and future time orientation in career adaptability. *Journal of Career Development*, 48(3), 199-212. <https://doi.org/10.1177/089.484.5319840437>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptability, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (3rd ed., p. 289–320). Accelerated Development Press.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. R. W. Lent & S. D. Brown (Ed), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 147-183). John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L., and Porfeli, E.J. (2012). The career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Türkiyede Genç İstihdamı Raporu (2021). <https://www.cloudsdomain.com/uploads/dosya/46648.pdf> adresinden alınmıştır.
- Uygur, S. S. & Asıcı, E. (2021). Bilişsel esneklik. Ümmühan Ormancı & Salih Çepni (Edt.) *Kuramdan uygulamaya 21. yüzyıl becerileri ve öğretimi* (s.547-563) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M., Tracey, T. J., & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.006>
- Wong, L. P. (2022). Issues concerning the interpretation and assessment of career adaptability: perspective from Hong Kong, China. *Youth*, 2(2), 181-194. <https://doi.org/10.3390/youth2020014>
- Yalçın, S. B., Çarkıt, E., & Koçakoğlu, M. G. (2022). The mediating role of resilience between career adaptability and life satisfaction. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 99-109. <https://doi.org/10.51535/tell.1159130>
- Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 913-935.
- Yıldız-Akyol, E., & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 297-320.
- Zorver, C. E., & Yeşilyaprak, B. (2021). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği Kısa Formu'nun (KUYÖ-KF) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 91-116. <https://doi.org/10.30964/auebfd.6816222>

Ölçek Geliştirme Konulu Tezlerin Ölçek Geliştirme Standartlarına Göre İncelenmesi*

Analysis of Theses on Scale Development According to Scale Development Standards

Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN ** 
Buket KEMER *** 

Öz

Bu araştırmanın amacı eğitim bilimleri ve psikoloji alanında geliştirilmiş ölçeklerin ölçek geliştirme süreçlerinin AERA, APA ve NCME tarafından yayınlanan ölçek geliştirme standartlarına göre uygunluğunun incelenmesidir. 2010 ile 2021 yılları arasında Türkiye’de eğitim bilimleri ve psikoloji alanında yayınlanan 50 yüksek lisans ve doktora tezi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tezlerin incelenmesinde AERA, APA ve NCME tarafından yayınlanan standartlara göre hazırlanmış dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme ölçeği “Ölçek Yönergesi Standartları”, “Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları” ve “Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartları” olmak üzere üç ana başlıktan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda incelenen tezlerin büyük çoğunluğunda ölçülmek istenen yapı veya alan, araştırma evreni, ölçeğin kullanım amacı ve geliştirme gerekçeleri, maddelerin geliştirilme ve gözden geçirilme aşaması, ön deneme uygulamasının yapıldığı, madde havuzundan nasıl madde seçildiği, uzman görüşleri, örneklem özellikleri, yönergelerin yeterli açıklıkta

- * Makalenin ilk hali 21 – 23 Eylül 2022 tarihlerinde düzenlenen 8. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi’nde sunulmuştur.
- ** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye, esemcan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4105-9837
- *** Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye, buketkemer94@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9170-012X

Atıf için: Eminoğlu Özmercan, E. ve Kemer, B. (2024). Ölçek geliştirme konulu tezlerin ölçek geliştirme standartlarına göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 190-206. DOI: 10.15285/maruaeabd.1486846

sunulduğu, güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarının verildiği, ölçeğin ne amaçla kullanılacağı uygun bir şekilde verildiği belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde kullanılan kuram ve ölçeğin içeriğinin yönergede tanımlanan alanı ne ölçüde temsil ettiği hakkında neredeyse hiç bir bilgiye verilmediği belirlenmiştir. Buna göre ölçek geliştirme çalışmalarında ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alınması ve yönergelerin ayrıntılı bir şekilde verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek, ölçek geliştirme, AERA, APA ve NCME ölçek geliştirme standartları, içerik analizi, eğitim ve psikoloji.

Abstract

The purpose of this research is to analyse the scales developed in the field of educational science and psychology according to the standards for educational and psychological testing of AERA, APA and NCME. Between 2010 and 2021, 50 theses constitute the sample of the research. A rating scale prepared according to the standards published by AERA, APA and NCME was used to analyse theses. The rating scale consists of 27 items and three main headings. Content analysis method was used in the study. According to findings, it was determined that in the majority of theses the structure or domain to be measured, the examinee population, the purpose of the scale and the reasons for its development, the procedures used to develop and review the items, information that items tried out, the procedures used to select items from the item pool, expert review, the information about the sample's representativeness of the population, the directions for test administration, reliability and validity properties, and the purpose of the test were defined adequately. It has been determined that no information is given about documenting the model used for evaluating the psychometric properties of items and extent to which the content domain of a test represents the domain. According to this result, it may be recommended to get opinions from measurement and evaluation specialists in scale development studies and to give instructions detailly.

Keywords: Scale, scale development, AERA, APA and NCME testing standards, content analysis, education and psychology.

Giriş

Ölçme; insanlar, nesnelere, olaylar ve süreçler hakkında bilgi edinilmesine olanak sağlayan bilimin temel bir faaliyetidir (DeVellis, 2017). Ölçme, nesnelere ya da olaylara belli araç ve kurallar yardımıyla sayısal değer atamayı içermektedir (Stevens, 1946). Eğitim ve psikolojide kullanılan değişkenler; ilgi, tutum, akademik başarı ya da zekâ gibi özellikler olduğu için bu değişkenlere çoğu zaman sayısal değer verilememektedir (Baykul, 2021; Cohen ve Swerdlik, 2018). Ölçme araçları, doğrudan ve kolayca gözlemlenemeyen teorik değişkenlerin seviyelerini ortaya koyan maddeler bütünüdür. Bu nedenle teorik açıdan var olan fakat doğrudan değerlendirilemeyen olgular ölçülmek istendiği zaman ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (DeVellis, 2017). Ölçeklerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı göz önüne alındığında, birçok farklı ölçekleme yöntemi olduğu söylenebilir. Tek bir ölçme yöntemi ya da en iyi ölçek türü yoktur.

Ölçek geliştirme çalışmalarında; “Yeni bir ölçeğe ihtiyaç var mı?”, “Ölçek neyi ölçmeyi amaçlıyor?”, “Bu ölçek kimler için geliştirilecek?”, “Nasıl uygulanacak?” ve “Uygulama süresi önemli mi?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Buna bağlı olarak öncelikle ölçülmek istenen özelliğin neden ölçüleceğine ve nasıl ölçüleceğine karar verilmelidir. Kişinin ölçülmek istenilen hangi özelliği daha kritikse o özelliğe ilişkin maddeler ölçekte yer almalıdır. Bu işlem yeni bir ölçek geliştirme çalışması olabileceği gibi yabancı bir dil ve kültürden uyarılma çalışması da olabilir (Cohen ve Swerdlik, 2018).

Ölçek geliştirme sürecinde takip edilmesi gereken adımları açıklayan (Crocker ve Algina, 2008; Cohen ve Swerdlik, 2018; DeVellis, 2017; Erkuş, 2012; Ifelunni 1997'den aktaran Eze vd., 2017; Tezbaşaran, 2008) pek çok çalışma bulunmaktadır. Cohen ve Swerdlik (2018) ölçek geliştirmenin, ölçek oluşturma sürecini içerdiğini; ölçek oluşturmanın ise ölçek kavramsallaştırma, ölçek yapısı, ölçek deneme, madde analizi ve ölçek revizyonu şeklinde beş basamaktan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalardan ilki olan ölçeğin kavramsallaştırılması ile ölçek yapısını oluşturma başlamaktadır. Ölçeğin yapısı; maddelerin yazımı, düzeltilmiş maddelerin yazımı, maddelerin puanlanması ve ölçeğin yapısının tasarlanması ile oluşturulur. Ön deneme formu geliştirildikten sonra nihai formun uygulanacağı koşullara benzer koşullarda ölçek denemesi yapılır. Sonrasında istatistiksel prosedürler uygulanarak maddelerin iyi bir madde olup olmadığına karar verilip, düzeltilmesine ya da ölçekten çıkarılmasına karar verilir. En son aşamada ise ölçek madde analizlerine göre revize edilerek test geliştirme amacına uygun hale getirilir. Testin revize edilmiş hali başka yeni bir örnekleme uygulanır. Crocker ve Algina'ya (2008) göre izlenmesi gereken ölçek geliştirme adımları; ölçek puanlarının kullanılacağı temel amaçları belirleme, yapıyı temsil eden davranışları belirleme, madde havuzu oluşturma, maddeleri gözden geçirme ve düzenleme, ön deneme ve gerekliyse revize etme, uygulama yapma, maddelerin analizlerini yapma ve uygun olmayanları çıkarma, formun son hali için geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapma ve ölçeği uygulama, puanlama ve puanlarını yorumlamaya yönelik yönerge oluşturma şeklindedir. Tezbaşaran (2008) ölçek geliştirme sürecini; ölçülecek tutumun (özelliğin) tanımlanması, deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması, deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi şeklinde üç ana başlıkta açıklamaktadır. Ölçülecek tutumun tanımlanması tutum kapsamının belirlenmesi ve denemelik tutum ifadelerinin belirlenmesinden oluşmaktadır. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması olan ikinci basamak ölçekte kullanılacak materyallerin hazırlanması, yönerge ve cevaplama düzeninin oluşturulması, maddelerin ölçek içindeki düzeni, ön inceleme ve deneme şeklindeki adımlardan meydana gelmektedir. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi olan son basamakta ise maddelere verilen cevapların puanlanması, ölçekten alınan ham puanların hesaplanması, ham puan dağılımının özellikleri, madde puanları dağılımının özellikleri ve madde analizi adımlarından oluşmaktadır. DeVellis (2017) ölçek geliştirme sürecini; ölçülmesi istenen yapıya karar verilmesi, madde havuzu oluşturulması, ölçme biçiminin belirlenmesi, uzmanlar tarafından madde havuzunun gözden geçirilmesi, geçerlik maddelerinin ölçeğe dahil etme durumunun değerlendirilmesi, maddelerin ölçeğin geliştirildiği örnekleme uygulanması, maddelerin değerlendirilmesi ve ölçek uzunluğunu en uygun şekilde getirilmesi şeklinde sekiz basamakta değerlendirmiştir. Erkuş (2012) ölçek geliştirme sürecinde ölçülmesi hedeflenen değişken için kavramsal ya da teorik genel hatlarının çizilmesi ve tanımlanması, kavramın tanımının davranışsal göstergelerinin bulunması, değişkenin doğasına ya da amaca bağlı olarak ölçme geliştirme tekniğine karar verilmesi, uyarıcıların ve uygun tepki kategorilerinin üretilmesi, ölçülmesi hedeflenen yapıya uygun madde türünün belirlenmesi, madde yazımı öncesi ön hazırlık yapılması, maddeleri gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, ölçeğin yönerge ve açıklamasının yazılması, ölçeğin biçimsel yapısının incelenmesi, ön deneme yapılıp sonrasında tekrar inceleme – düzeltme ile deneme uygulamasına hazırlık, deneme uygulaması, madde ve test analizlerinin yapılması ve tekrar deneme uygulamalarına başvurma şeklinde basamaklara ayırmıştır. Ifelunni ölçek geliştirme sürecini; ölçeği planlama, ölçeği hazırlama, ön deneme yapma ve ölçeği değerlendirme şeklinde dört basamakta

açıklamıştır (Ifelunni 1997'den aktaran Eze vd., 2017). Bu araştırmanın kapsamı ölçek geliştirme ile ilgili çalışmalar olduğu için uyarlamayla ilgili bilgilere yer verilmemiştir.

Psikolojik özellikler ve durumların varlığı kabul edildiğinde, ölçülen ve sayısal değer verilen belirli özellik ve durumlar dikkatli bir şekilde tanımlanmalıdır. Ölçek geliştiriciler ve araştırmacılar aynı olguya birçok farklı şekilde bakıp tanımlarlar. Ölçülecek özellik, durum ya da diğer yapılar tanımlandıktan sonra madde içerikleri belirlenmelidir (Cohen ve Swerdlik, 2018). Bunlara ek olarak Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (American Educational Research Association [AERA]), Amerikan Psikologlar Derneği (American Psychological Association [APA]) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ulusal Konseyi (National Council on Measurement in Education [NCME]) tarafından yayınlanan “Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları (Standards for Educational and Psychological Testing) (2014)” eğitimde ve psikolojide ölçme sürecinde yol gösterme amacı taşımaktadır. AERA, APA ve NCME'nin (2014) hazırlamış olduğu Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları'nda ölçek geliştirme süreci; “Ölçek Yönergesi Standartları”, “Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları” ve “Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartları” ve “Ölçeği Gözden Geçirme” olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde çok sayıda ölçek geliştirme çalışmasının olduğu görülmektedir. Aktaş (2023) ölçek geliştirme çalışmalarının sayısında 2004 yılından sonra bir artış gözlemlendiğini belirtmektedir. Ayrıca yapılan bibliyometrik makale incelendiğine 2010 yılı sonrasındaki ölçek geliştirme çalışmalarının daha da arttığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra geliştirilen ölçeklerin, ölçek geliştirme aşamalarını inceleyen çalışmalar da yer almaktadır (Barış Pekmezci ve Ayan, 2020; Çelik, 2020; Çüm ve Koç, 2013; Ergene, 2020; Erkuş, 2016; Gül ve Sözbilir, 2015; Güler ve Ayan, 2020; Hinkin, 1995; İlic ve Haseski 2019; Kaya Uyanık, Güler, Taşdelen Teker ve Demir, 2017; Mor Dirlik, 2014; Mor Dirlik ve Koç, 2017; Olgun ve Alath, 2021; Slavec ve Drnovsek, 2012; Soycan ve Babacan, 2019; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018; Tatlı Harmanlı ve Güngör Aytar, 2021; Tosun ve Taşkesenligil, 2015; Worthington ve Whittaker, 2006). Var olan çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirme süreci açısından pek çok sorun ve eksiklerin olduğu göze çarpmaktadır. Geliştirilme sürecinde ölçek geliştirme adımlarını tam anlamıyla takip etmeyen ölçekler veri elde etmede kullanılmakta ve bu verilere dayalı olarak bireyler hakkında karar verilebilmektedir. Bu gibi durumlarda bireylerin yaşamlarını etkileyen durumlarla ilgili yanlış kararlar verilebilmekte ve bireyleri hayatları boyunca olumsuz etkileyen durumlara neden olabilmektedir. Ayrıca, ölçekler standartlara uygun hazırlanmadığında öncelikle araştırmacılar açısından emek ve zaman kaybına sebep olmakta, uygun olmayan ölçekler kullanılmakta bu nedenle de alanyazında çokça hatalı ve yanlış bilgiler yer almaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ölçek geliştirme standartlarına uyulmasıyla elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olması sağlanabilir. Böylece olası ölçme hataları azaltılabilir. İlgili ölçek geliştirme aşamalarını inceleyen çalışmalara göre, birçok ölçeğin, ölçek geliştirme standartlarına uygun hazırlanmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ilgili çalışmaların neredeyse tamamı makalelerden oluşmaktadır. Tezlerle ilgili geniş kapsamlı bir araştırmanın olmadığı görüldüğünden bu çalışmanın yapılması önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı 2010-2021 yılları arasında Türkiye'de eğitim bilimleri ve psikoloji alanında hazırlanan ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinde erişime açık yüksek

lisans ve doktora tezlerinin AERA, APA ve NCME tarafından yayınlanan Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları'na göre ölçek geliştirme standartlarının bir dereceleme ölçeği oluşturularak incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlgili tezlerde incelenen ölçekler;

1. Ölçek Yönergesi Standartları'na uygun bir şekilde hazırlanmış mıdır?
2. Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları'na uygun bir şekilde hazırlanmış mıdır?
3. Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartları'na uygun bir şekilde hazırlanmış mıdır?

Yöntem

Bu çalışma tarama modellerinden genel tarama modelindedir. Tarama modelinde geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir kaniya varma amacıyla evren ya da belli bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2012). Araştırmanın evreni belirlenirken Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nin gelişmiş arama kısmında aranacak kelime yerine "Ölçeği geliştir" ve "Ölçek geliştir", izin durumu "İzinli", dili "Türkçe", Yıl 2010-2021 arasında olacak şekilde anahtar kelimeler girilerek tezler taranmıştır. Daha sonrasında çıkan tezlerin konusu "Eğitim ve Öğretim" ve/veya "Psikoloji" alanlarında olacak şekilde filtreleme yapılmıştır. Bunun sonucunda 199 teze ulaşılmıştır. Araştırma evrenini 171'i eğitim öğretim alanından 28'i ise psikoloji alanından olmak üzere toplam 199 tez oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırma Evreni ve Örneklemi Özellikleri

Değişken	Evren Özellikleri		Örneklem Özellikleri		
	f	%	f	%	
Program türü	Tezli Yüksek Lisans	159	80	38	86
	Doktora	40	20	6	14
Tez konusu	Eğitim ve Öğretim	171	86	36	82
	Psikoloji	28	14	8	18
Tez Yılı	2010	5	3	1	2
	2011	8	4	2	5
	2012	10	5	1	2
	2013	8	4	1	2
	2014	14	7	3	7
	2015	10	5	2	5
	2016	12	6	2	5
	2017	8	4	3	7
	2018	28	14	7	16
	2019	48	24	10	23
	2020	26	13	7	16
2021	22	11	5	11	

Örneklem belirleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme, evreni oluşturan öğelerin tümünün örneklem belirlemede aynı şansa sahip olmasıdır. Basit seçkisiz örneklem oluşturmada çalışılan konunun kapsamı içindeki her bir öğenin, nesnenin, üyenin veya paydaşın örneklem olma şansı eşittir (Korkmaz, 2020). Evrenden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılarak 50 tez seçilmiştir.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak AERA, APA ve NCME'nin yayınladığı “Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları (2014)” araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uzman görüşleri (bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı) doğrultusunda bir dereceleme ölçeği hazırlanmıştır. Standartlar belli zaman aralıklarıyla güncellendiği için araştırma kapsamında en son yayınlanan “Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları (2014)” kullanılmıştır. Dereceleme ölçeği “Ölçek Yönergesi Standartları”, “Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları” ve “Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartları” üç ana başlık altında toplanmış 27 standarttan oluşmaktadır. Diğer bir başlık olan “Ölçeği Gözden Geçirme” bölümü bitmiş ve hâlihazırda kullanılan bir ölçeğin yeniden gözden geçirilmesi adımlarını içerdiğinden veri toplama aracına bu bölüm dâhil edilmemiştir. “Ölçek yönergesi standartları” beş maddeden, “Madde geliştirme ve gözden geçirme standartları” 15 maddeden ve “Ölçek uygulama, puanlama prosedürü ve materyallerin standartları” ise yedi maddeden oluşmaktadır. İncelenen tezler ilgili her bir standart için “Hiç uygun değil (0)”, “Kısmen uygun (1)” ve “Tamamen uygun (2)” olarak derecelendirilmiştir. Belirlenen standartlar hakkında tezde bilgi verilmemesi durumunda ise “Bilgi verilmemiştir (3)” olarak kodlanmıştır. Dereceleme ölçeği Ek-1’de verilmiştir.

Verilerin analizi

Ölçek geliştirme ile ilgili tezler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi elde edilen verileri açıklayan kavram ve ilişkiler belirleme amaçındadır. Bu amaç doğrultusunda benzer veriler belli tema ve kavram çerçevesinde birleştirildikten sonra düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizine başlamadan önce, araştırmacılar arasındaki tutarlılığı sağlamak için 50 tez içinden tesadüfi olarak seçilen altı tez her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ile Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen tutarlılık anlamında güvenilirlik kestirilmiştir. Elde edilen değerler 0,70 ve üstünde olması puanlayıcılar arası uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Araştırmacılar arası tutarlılık katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğuna ilişkin kanıt sağlamaktadır. Bununla birlikte, Krippendorff Alfa katsayısına da bakılmıştır. Krippendorff Alfa katsayısı (α) iki veya daha fazla puanlayıcı arası uyumu belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Hesaplaması yapılırken gözlenen uyumsuzluk (D_0)

değeri beklenen uyumsuzluk (D_c) değerine bölünmektedir. Bulunan değer 1'den çıkarılmasıyla Krippendorff Alfa katsayısı (α) elde edilir.

$$\alpha = 1 - \frac{D_o}{D_e}$$

Krippendorff Alfa istatistiğinde α 'nın 0 olması puanlayıcılar arasında tam uyumsuzluk, 1 olması ise puanlayıcılar arasında mükemmel uyumu göstermektedir. Uyumun gücü 0,67'den küçükse “zayıf”; 0,67 ile 0,80 arasında ise “orta” ve 0,80'den daha fazla ise “yüksek” şeklinde yorumlanır (Krippendorff, 1995). Araştırmacılar arası Krippendorff Alfa katsayısı 0,85 olarak hesaplanmış olup puanlayıcılar arası uyumun gücü yüksek şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesinde bir diğer yöntem olan Cohen (1960) tarafından önerilen Kappa istatistiği (κ) kullanılmıştır. Nominal puanlama yapan iki puanlayıcı arasındaki uyumu belirlemek amacıyla geliştirilen Kappa istatistiğini aldığı değerler - 1 ile + 1 arasında değişmektedir. Kappa istatistiği (κ) formülü aşağıda verilmiştir:

$$\kappa = \frac{\bar{p} - \bar{p}_e}{1 - \bar{p}_e}$$

Kappa istatistiği 0'dan düşük olduğunda “zayıf”; 0 ile 0,20 arasında ise “önemsiz”; 0,21 ile 0,40 arasında ise “düşük”; 0,41 ile 0,60 arasında ise “orta”; 0,61 ile 0,80 arasında ise “önemli” ve 0,81 ve üstünde ise “çok yüksek” şeklinde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Araştırmacılar arası Kappa istatistiği 0,76 olarak hesaplanmış olup puanlayıcılar arası uyum gücünün önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar ışığında kodlamalar incelenmiş ve farklı kodlamalar üzerinde tartışılıp ortak bir karara varılmıştır.

Geriyeye kalan 44 tez araştırmacılar tarafından eşit bir şekilde paylaşılmış ve bireysel olarak incelenmiştir. Tezler incelendikten sonra veriler Microsoft Office programlarından Excel'e aktarılmış, tek bir dosyada birleştirilmiştir. Hatalı kodlamaların olup olmadığı incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra dereceleme ölçeğinde yer alan başlıklar altında elde edilen verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Tezlerin ilgili standartlara uygunluk düzeylerine ilişkin bulgular “Ölçek Yönergesi Standartları”, “Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları” ve “Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartları” şeklinde üç ana başlık altında verilmiştir. Her tez çalışması için standartların frekans ve yüzdeleri “Hiç uygun değil (0)”, “Kısmen uygun (1)”, “Tamamen uygun (2)” ve “Bilgi verilmemiş (3)” şeklinde tablolaştırılmıştır.

Ölçek yönergesi standartlarına ilişkin bulgular

Tezler dereceleme ölçeğinde yer alan beş adet ölçek yönergesi standardına göre incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Yönergesi Standartlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ölçek Yönergesi Standartları	Hiç uygun değil		Kısmen uygun		Tamamen uygun		Bilgi verilmemiş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ölçülmek istenen yapı veya alan tanımlanmıştır.	0	0	9	20	35	80	0	0
Araştırmanın evreni belirtilmiştir.	0	0	13	30	31	70	0	0
Ölçeğin kullanım amacı ve geliştirme gerekçeleri belirtilmiştir.	0	0	18	41	26	59	0	0
Ölçeğin kapsamı, ölçek uzunluğu, madde formatları, maddelerin ve ölçeğin psikometrik özellikleri ile maddelerin ve bölümlerin sıralanışı belirtilmiştir.	4	9	14	32	20	45	6	14
Ölçeği cevaplamaya ayrılan süre, ölçeği alanlar için uygulama adımları, ölçekte uygulanacak prosedürler (izin verilen değişiklikler dâhil), varsa kullanılacak materyaller, puanlama ve raporlama prosedürleri belirtilmiştir.	5	11	16	36	10	23	13	30

Tablo 2 incelendiğinde ölçülmek istenen yapı veya alan, incelenen tezlerin %80'inde tamamen, %20'sinde ise kısmen uygun olarak tanımlandığı görülmektedir. Araştırma evreninin %70'inde tamamen, %30'unda ise kısmen uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin kullanım amacı ve geliştirme gerekçelerinin %59'unda tamamen, %41'inde ise kısmen uygun olduğu bulunmuştur. Yönergede ölçeğin kapsamı, ölçek uzunluğu, madde formatları, maddelerin ve ölçeğin psikometrik özellikleri ile maddelerin ve bölümlerin sıralanışının %45'inde tamamen, %32'sinde kısmen uygun olduğu belirtilmiştir. Bu standart tezlerin %9'unda hiç uygun değilken %14'ünde bu standarda ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Yönergede ölçeği cevaplamaya ayrılan süre, ölçeği alanlar için uygulama adımları, ölçekte uygulanacak prosedürler (izin verilen değişiklikler dâhil), varsa kullanılacak materyaller, puanlama ve raporlama prosedürlerinin %23'ünde tamamen, %36'sında kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili %30'unda herhangi bir bilgi verilmediği görülmektedir.

Madde geliştirme ve gözden geçirme standartlarına ilişkin bulgular

Tezler dereceleme ölçeğinde yer alan 15 adet madde geliştirme ve gözden geçirme standardına göre incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları	Hiç uygun değil		Kısmen uygun		Tamamen uygun		Bilgi verilmemiş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Maddelerin geliştirilme ve gözden geçirilme aşaması raporlanmıştır.	4	9	21	48	19	43	0	0
Ön deneme uygulamasının yapıldığı raporlanmıştır.	2	5	2	5	31	70	9	20
Ön deneme ile ilgili bilgiler verilmiştir.	1	2	11	25	22	50	10	23
Madde havuzundan nasıl madde seçildiği raporlanmıştır.	1	2	18	41	23	52	2	5
Ölçek geliştirme süreci ampirik analizleri veya madde ve puanlama kriterlerinin incelenmesine yönelik uzman görüşünün alınmasını içermiştir.	1	2	11	25	24	55	8	18
Uzman görüşleri alış süreci ve sonuçları raporlanmıştır.	8	18	18	41	15	34	3	7

Uzmanların nitelikleri, ilgili alandaki deneyimleri ve demografik özellikleri raporlanmıştır.	9	20	20	45	11	25	4	9
Madde seçiminde ölçü alanların örneklem özellikleri raporlanmıştır.	4	9	18	41	18	41	4	9
Örneklemin, ölçü hedef evrenini olabildiğince temsil edici özellikte olduğu belirtilmiştir.	7	16	19	43	15	34	3	7
Maddelerin psikometrik özelliklerini değerlendirmede kullanılan kuram raporlanmıştır.	2	5	0	0	1	2	41	93
Maddenin psikometrik özelliklerini belirlemede kullanılan örneklemin yeterli büyüklük ve çeşitlilikte olduğu raporlanmıştır.	1	2	15	34	22	50	6	14
Maddeler değerlendirilirken büyük örneklem gruplarında madde gücü, madde ayırt ediciliği veya madde işlev farklılığı gibi veriler raporlanmıştır.	2	5	12	27	7	16	23	52
Maddeler veya ölçek deneysel ilişkiler temelinde seçildiğinde ölçek ile ilgili çapraz geçerlik yöntemleri uygulanmıştır.	2	5	10	23	29	66	3	7
Farklı çalışmaların ne ölçüde tutarlı sonuçlar gösterdiği raporlanmıştır.	0	0	6	14	9	20	29	66
Ölçü içeriğinin yönergede tanımlanan alanı ne ölçüde temsil ettiği raporlanmıştır.	1	2	9	20	10	23	24	55

Tablo 3 incelendiğinde maddelerin geliştirilme ve gözden geçirilme aşaması incelenen tezlerin %43'ünde tamamen, %48'inde kısmen uygun olduğu raporlanmıştır. Ölçeklerde ön deneme uygulamasının yapıldığı %70'inde tamamen uygun olarak verildiği belirtilmiştir. Bu standart ile ilgili tezlerin %20'sinde herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ön deneme ile ilgili tezlerin %50'sinde tamamen, %25'inde kısmen uygun bilgi verilmiş olup %23'ünde ise herhangi bir bilgi verilmemiştir. Madde havuzundan nasıl madde seçildiği %52'sinde tamamen %41'inde kısmen uygun verildiği belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ampirik analizleri veya madde ve puanlama kriterlerini incelemeye yönelik uzman görüşünün alınması %55'inde tamamen uygun, %25'inde kısmen uygunken, %18'inde herhangi bir bilgi verilmemiştir. Uzman görüşleri alışı süreci ve sonuçlarının %34'ünde tamamen, %41'inde kısmen uygun verildiği tespit edilmiştir. Uzmanların nitelikleri, ilgili alandaki deneyimleri ve demografik özellikleri %25'inde tamamen, %45'inde kısmen uygun verilirken %20'sinde hiç uygun raporlanmadığı belirlenmiştir. Madde seçiminde ölçü alanların örneklem özellikleri %41'inde tamamen, %41'inde ise kısmen uygun raporlanmıştır. Örneklemin, ölçü hedef evrenini olabildiğince temsil edici özellikte olduğu %34'ünde tamamen, %43'ünde kısmen uygun olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin psikometrik özelliklerini değerlendirmede kullanılan kuramın raporlanması %2'sinde tamamen uygundur. Bu standart %5'inde hiç uygun raporlanmamışken, %93'ünde ise herhangi bir bilgi verilmemiştir. Maddenin psikometrik özelliklerini belirlemede kullanılan örneklemin yeterli büyüklük ve çeşitlilikte olduğu %50'sinde tamamen, %34'ünde kısmen uygun olduğu raporlanmıştır. Maddeler değerlendirilirken büyük örneklem gruplarında madde gücü, madde ayırt ediciliği veya madde işlev farklılığı gibi veriler %27'sinde kısmen uygun olarak verilmiştir. Bu standart ile ilgili %52'sinde herhangi bir bilgi verilmemiştir. Maddeler veya ölçek deneysel ilişkiler temelinde seçildiğinde ölçek ile ilgili çapraz geçerlik yöntemleri %66'sında tamamen uygun bir şekilde uygulanmıştır. Farklı çalışmaların ne ölçüde tutarlı sonuçlar gösterdiği %20'sinde tamamen uygun raporlanırken tezlerin %66'sında bu

konuda herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ölçeğin içeriğinin yönergede tanımlanan alanı ne ölçüde temsil ettiği %23'ünde tamamen, %20'sinde kısmen uygun olduğu bulunmuştur. Bu standart ile ilgili %55'inde bu konuda herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Ölçek uygulama, puanlama prosedürü ve materyallerin standartlarına ilişkin bulgular

Tezler dereceleme ölçeğinde yer alan yedi adet ölçek yönergesi standardına göre incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyal Standartları	Hiç uygun değil		Kısmen uygun		Tamamen uygun		Bilgi verilmemiş	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ölçeğin uygulanmasında test uygulayıcılarına ilişkin yönergeler yeterli açıklıkta sunulmuştur.	4	9	19	43	12	27	9	20
Güvenirlik kanıtları yeterli açıklıkta sunulmuştur.	3	7	12	27	29	66	0	0
Geçerlik kanıtları yeterli açıklıkta sunulmuştur.	3	7	18	41	23	52	0	0
Ölçeğin uygulanmasında testi alanlara yönelik yönerge ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.	9	20	18	41	12	27	5	11
Ölçeğin ne amaçla kullanılacağı açıkça belirtilmiştir.	1	2	11	25	32	73	0	0
Puanlama süreci ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.	5	11	14	32	7	16	18	41
Puanları yorumlamak için kullanılan prosedürler raporlanmıştır.	4	9	4	9	4	9	32	73

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin uygulanmasında test uygulayıcılarına ilişkin yönergelerin yeterli açıklıkta sunulması %27'sinde tamamen, %43'ünde kısmen uygundur. Bu standart ile ilgili %20'sinde ise herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ölçeğin güvenilirlik kanıtlarının yeterli açıklıkta sunulması %66'sında tamamen, %27'sinde kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik kanıtlarının yeterli açıklıkta sunulması %52'sinde tamamen, %41'inde kısmen uygun olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uygulanmasında testi alanlara yönelik yönergenin ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesi tezlerin %27'sinde tamamen %41'inde kısmen uygun olduğu saptanmıştır. Bu standart %20'sinde ise hiç uygun değildir. Ölçeğin ne amaçla kullanılacağına (araştırma veya operasyonel) açıkça belirtilmesi %73'ünde tamamen uygun, %25'inde kısmen uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin puanlama sürecinin ayrıntılı bir şekilde sunulması %16'sında tamamen %32'sinde kısmen uygun olduğu belirtilmiştir. Bu standart ile ilgili %41'inde ise herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ölçek puanlarını yorumlamak için kullanılan prosedürlerin raporlanması %9'unda tamamen %9'unda kısmen uygun olarak verilmiştir. Bu standart %9'unda ise hiç uygun değilken %73'ünde ise herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuç ve tartışma kısmı "Ölçek Yönergesi Standartları", "Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartları" ile "Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartları" şeklinde üç ana başlık altında sunulmuştur.

Ölçek yönergesi standartlarına ilişkin sonuç ve tartışma

İncelenen tezlerin %80'inde ölçülmek istenen yapı veya alanın tanımlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç alanyazındaki diğer bazı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Çüm ve Koç, 2013; Olgun ve Alatl, 2021; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Araştırmacıların ölçek geliştirirken ölçülmek istenilen alanı önceden tanımlamaları bu adımın önemini anladıklarını gösteriyor nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma evreni, tezlerin %70'inde tamamen, %30'unda da kısmen uygun olarak verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu Mor Dirlik ve Koç'un (2017) yapmış oldukları çalışmada, inceledikleri iki ölçeğin bu standardı tamamen karşıladığı bulgusu ile benzerlik göstermiştir.

Ölçeğin kullanım amacı ve geliştirme gerekçeleri tezlerin neredeyse tamamında uygun olarak verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular alanyazında ölçeklerin geliştirme sürecini inceleyen diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Barış Pekmezci ve Ayan, 2020; Çüm ve Koç, 2013; Ergene, 2020; Mor Dirlik, 2014; Olgun ve Alatl, 2021; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Mor Dirlik ve Koç'un (2017) çalışmasında ise incelenen iki ölçeğin bu standardı kısmen karşıladığı belirtilmiştir. Ölçülmek istenen özelliklere ya da kullanım amacına uygun olmayan ölçeklerin kullanılması ölçülen özellik ve alan açısından sorun yaratabileceği için bu adımın mutlaka detaylı bir şekilde verilmesi önemlidir.

Yönergede ölçeğin kapsamı, ölçek uzunluğu, madde formatları, maddelerin ve ölçeğin psikometrik özellikleri ile maddelerin ve bölümlerin sıralanışının %45'inde tamamen, %32'sinde kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Bu standart %9'unda hiç uygun değilken %14'ünde bu konu ile ilgili herhangi bir bilginin vermediği görülmektedir. Bir ölçekte kaç madde olduğu, neyi ölçtüğü, nasıl ölçtüğü, maddelerin karışık sırada verilmeyişi ve maddelerin özelliklerinin bilinmesinin o ölçeğin kullanımı açısından kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

Ölçeği cevaplama süresi, ölçeği alanlar için uygulama adımları, puanlama ve raporlama gibi prosedürler tezlerin %23'ünde tamamen uygun, %36'sında kısmen uygun bir şekilde verildiği, %30'unda ise herhangi bir bilgi vermediği belirlenmiştir. Çüm ve Koç'un (2013) bulgularına göre çalışmaların %86'sında ölçek geliştirme adımlarından ölçeğin açıklama ve yönergesinin yazılması ile ilgili bilgilerin rapor edilmemesi bu araştırmanın bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Bir ölçeğin puanlamasının nasıl yapılacağı ve çıkan sonuçların nasıl raporlanacağını bilmesi ölçeği alan kişilerin özelliklerinin doğru bir şekilde değerlendirileceğini gösterdiğinden bu adımların belirtilmesi oldukça önemlidir.

Madde Geliştirme ve Gözden Geçirme Standartlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Maddelerin geliştirilme ve gözden geçirilme aşaması incelenen tezlerin %43'ünde tamamen, %48'inde kısmen uygun olarak verilmiştir. APA'nın 1999 yılında yayınladığı "Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları" kitabında yer alan standartları kullanarak çalışma yapan Mor Dirlik (2014) bu standardın; incelediği beş tezin ikisinde tamamen uygun olduğunu, üçünde kısmen uygun olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu araştırma bulgusu ile benzer niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde maddelerin oluşturulma süreci ile ilgili benzer bulguları olan, araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Ergene, 2020; Olgun ve Alatl, 2021; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018).

İncelenen tezlerin %70'inde ön deneme uygulamasının yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu Olgun ve Alatlının (2021) çalışması ile neredeyse tamamen (%72) paralellik göstermektedir. Ergene (2020) yapmış olduğu çalışmada ölçek geliştirme makalelerinin %46'sında ön deneme yapıldığını, %54'ünde ise yapılmadığını belirtmiştir. Neredeyse yarı yarıya olan bu durum dikkat çekicidir. Bununla beraber alanyazında ön denemenin yapılmadığı bulgularına rastlanmıştır. Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) (%75) ile Çüm ve Koç'un (2013) bulgusu (%28) araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Ayrıca bu standart ile ilgili incelenen tezlerin %20'sinde herhangi bir bilgi verilmemiştir ve bu bulgu Çüm ve Koç'un (2013) (%72) bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Slavec ve Drnovsek (2012) ise girişimcilik alanında yapılan ölçek geliştirme makalelerini incelediklerinde çalışmaların sadece %10'unda ön deneme yapıldığını raporlamıştır. Bunun yanında incelenen tezlerde ön deneme süreci ile ilgili bilgilerin %50'sinde tamamen uygun, %25'inde kısmen uygun bir şekilde verildiği raporlanmıştır. Bu sonuç alanyazındaki Çüm ve Koç (2013) ile benzerlik göstermektedir. Tezlerin %23'ünde ise herhangi bir bilgi verilmemiştir. Ön deneme uygulamasının yapılmadığı ya da ön deneme uygulaması ile ilgili bilgi verilmemesi durumu çok önemli olan bu aşama için kabul edilebilir bir durum değildir. Ön deneme uygulamasının ne kadar önemli olduğu araştırmacılar tarafından dikkate alınmalıdır.

Madde havuzundan nasıl madde seçildiği incelenen tezlerin büyük çoğunluğunda (%52 tamamen uygun, %41 kısmen uygun) raporlanmıştır. Mor Dirlik ve Koç (2017) inceledikleri ölçeklerin ikisinin bu standardı kısmen karşıladığını ifade etmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin ampirik analizleri veya madde ve puanlama kriterlerini incelemeye yönelik uzman görüşünün alınması incelenen tezlerin %55'inde tamamen uygun, %25'inde ise kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşüne başvurulmasıyla ilgili Ergene (2020) %96, Çüm ve Koç (2013) %90, Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) %99 ile Tosun ve Taşkesenligil'in (2015) %90 oranında uygun bulunan bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda neredeyse tamamen uzman görüşüne başvurulduğu belirtildiğinden bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerin %18'inde uzman görüşü ile ilgili herhangi bir bilgi yer almadığı belirlenmiştir. Ölçek geliştirme süreci uzmanlık gerektiren bir alan olduğu için uzman görüşlerine yer verilmesi önemlidir.

Uzman görüşleri alış süreci ve sonuçlarının tezlerin %34'ünde tamamen uygun, %41'inde ise kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerin %25'inde uzmanların nitelikleri, ilgili alandaki deneyimleri ve demografik özellikleri detaylı raporlanırken %45'inde de kısmen raporlandığı belirlenmiştir. Benzer bulgular alanyazındaki diğer çalışmalarda da yer almaktadır (Ergene, 2020; Mor Dirlik, 2014; Mor Dirlik ve Koç, 2017; Olgun ve Alatl, 2021; Tosun ve Taşkesenligil, 2015). Barış Pekmezci ve Ayan (2020) yaptıkları çalışmada ölçek geliştirirken uzman görüşü alınması sürecinde dil uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı ve konu alanı uzmanını birlikte ele alarak değerlendirmiştir. İnceledikleri ulusal araştırmalarda tüm uzmanların bir arada olduğu bir çalışmaya rastlamadıklarını, inceledikleri araştırmaların büyük çoğunluğunda uzmanların bazılarını yer verildiğini, bazı çalışmalarda da hiç bir bilgiye yer verilmediğini ifade etmişlerdir. İnceledikleri uluslararası çalışmalarda ise çok az bir çalışmada bütün uzmanların yer aldığını, çalışmaların yarısında uzmanlara kısmen yer verildiğini ve üçte birinde de hiçbir bilginin yer almadığını belirtmişlerdir. Güler ve Ayan'ın (2020) çalışmasında incelenen çalışmaların üçte birinde

bütün uzmanlık alanlarının yer aldığı, yarısına yakınında kısmen yer aldığı, çok az bir kısmında ise hiçbir bilginin yer almadığı belirtilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde konu alanı uzmanı, dil uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı ve diğer uzmanların bir arada olması ve bu uzmanların uzmanlık alanlarından yararlanılması geçerli ve güvenilir bir ölçek elde etmek için gereklidir.

Madde seçiminde ölçeği alanların örneklem özellikleri incelenen tezlerin %41'inde tamamen, %41'inde ise kısmen uygun olarak verildiği belirlenmiştir. Örneklem, ölçeğin hedef evrenini olabildiğince temsil edici özellikte olduğu %34'ünde tamamen, %43'ünde kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barış Pekmezci ve Ayan (2020) çalışmasında incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun uygun olduğunu belirtmiştir ve bu bulguyla benzerlik göstermektedir.

Maddelerin psikometrik özelliklerini değerlendirmede kullanılan kuram %2'sinde tamamen uygun verildiği, %5'inde hiç uygun raporlanmadığı ve %93'ünde ise herhangi bir bilgi verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Her kuramda farklı adımlar izlenebileceği için ölçeklerin hangi kurama göre geliştirildiği verilmelidir.

Maddenin psikometrik özelliklerini belirlemede kullanılan örneklem yeterli büyüklük ve çeşitlilikte olduğu incelenen tezlerin yarısında tamamen uygun, %34'ünde kısmen uygun olduğu tespit edilmiştir. Barış Pekmezci ve Ayan (2020) inceledikleri çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem yeterli büyüklükte olduğunu belirtmiştir. Olgun ve Alatlının (2021), deneme uygulamasının yapıldığı grupta madde başına düşen katılımcı oranının 20 ve üstünde olduğunu belirledikleri bulgu ile de benzerlik göstermektedir. Gül ve Sözbilir'in (2015) çalışmalarındaki örneklem büyüklüğünün yaklaşık yarısının 301-500 kişi arası, geriye kalanların yarısının ise 300 ve altındaki kişilerle gerçekleştirildiği; Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) ölçek geliştirme çalışmalarının yarısından fazlasının örneklem büyüklüğünün 300 kişi ve üzerinde olması bulgusu ile paraleldir. İlic ve Haseski (2019) örneklem sayısı olarak 501 ve üzerini kullanan çalışmaların oldukça az (%6) olduğunu, 0-100 örneklem büyüklüğünü kullanan araştırmaların büyük çoğunlukta (%52) olduğunu belirttiği çalışma ile araştırma bulguları farklılaşmaktadır. Nunnally (1978) deneme uygulaması yapılacak grubun 300 kişilik olmasını yeterli görürken; Comrey ve Lee (2013) ise 1000 kişinin mükemmel, 500 kişinin çok iyi, 300 kişinin iyi, 200 kişinin orta ve 100 kişinin zayıf örneklem büyüklüğü olduğunu belirtmektedir.

Maddeler değerlendirilirken büyük örneklem gruplarında madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği veya madde işlev farklılığı gibi veriler incelenen tezlerin %16'sında tamamen %27'sinde ise kısmen raporlanmıştır. Tezlerin %52'sinde ise herhangi bir bilgi verilmediğine rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Olgun ve Alatlının (2021) yaptıkları çalışmada madde analizinin yapılma oranının %78; Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) %72,5; Çüm ve Koç (2013) %69 olduğunu Gül ve Sözbilir (2015) ise inceledikleri makalelerin yarısından fazlasında madde analizinin yapıldığını belirtmiştir. Bu bulgular araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Madde analizleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında herhangi bir bilgi verilmemesi ya da madde analizlerinin uygun bir şekilde yapılmaması ölçek geliştirme çalışmalarında önemli bir eksikliğin olduğunu düşündürmektedir.

Maddeler veya ölçek deneysel ilişkiler temelinde seçildiğinde ölçek ile ilgili çapraz geçerlik yöntemlerinin tezlerin %66'sında tamamen uygun olduğu belirlenmiştir. Farklı çalışmaların

ne ölçüde tutarlı sonuçlar gösterdiği incelenen çalışmaların %66'sında belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında ise buna benzer bir inceleme yapılmadığı görülmüştür.

Ölçeğin içeriğinin yönergede tanımlanan alanı ne ölçüde temsil ettiği tezlerin %23'ünde tamamen uygun, %20'sinde kısmen uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili tezlerin %55'inde ise herhangi bir bilgi verilmediği belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında kuramsal bilgiye hakim olmayan kişilerin hazırladıkları ölçeklerin yapılarında doğru tanımlama yapılamayacağı ve uygun maddelerin yazılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Ölçek Uygulama, Puanlama Prosedürü ve Materyallerin Standartlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçek uygulamalarında test uygulayıcılarına yönelik yönergeler %27'sinde tamamen yeterli açıklıkta sunulurken %43'ünde kısmen uygun verildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgusu Mor Dirlik ve Koç'un (2017) inceledikleri iki ölçek için de tamamen karşılıyor bulgusu ile Mor Dirlik'in (2014) incelenen beş tezin üçü ile tamamen, ikisi ile de kısmen uygun olduğu bulgularıyla farklılık göstermektedir. Çüm ve Koç'un (2013) çalışmasında ise ölçeğin yönergesinin yazılması standardına %14'ünde uyulduğu belirtilmiştir. Yönergelerin test alanları ve test uygulayıcıları doğru bir şekilde yönlendirmesi ve ölçeklerin uygun bir şekilde uygulanması için ayrıntılı yazılması önemlidir.

İncelenen çalışmaların %66'sında ölçeğin güvenilirlik kanıtlarının yeterli açıklıkta raporlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında da incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda güvenilirlik çalışmalarına yer verilmesi bu bulguları desteklemektedir (Barış Pekmezci ve Ayan, 2020; Çüm ve Koç, 2013; Gül ve Sözbilir, 2015; Güler ve Ayan, 2020; Hinkin, 1995; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Yapılan çalışmalardaki güvenilirlik analizi oranı Hinkin'de (1995) %74; Güler ve Ayan (2020) %92; Çüm ve Koç (2013), Gül ve Sözbilir (2015), Olgun ve Alatl (2021) ile Şahin ve Boztunç Öztürk'te (2018) %100 olarak belirlenmiştir. Barış Pekmezci ve Ayan (2020) ise çalışmaların yarısından fazlasında bu analizin yapıldığını belirtmiştir.

Tezlerin %52'sinde geçerlik kanıtlarının yeterli açıklıkta sunulduğu, %41'inde ise kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Güler ve Ayan'ın (2020) yapmış oldukları çalışmada geçerlik kanıtının %54'ünde tamamen uygun, %24'ünde ise kısmen uygun olması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, alanyazında incelenen diğer çalışmaların büyük bir çoğunluğunda Çüm ve Koç (2013) %69; Barış Pekmezci ve Ayan (2020) %96; Şahin ve Boztunç Öztürk (2018) %97; Gül ve Sözbilir (2015), Olgun ve Alatl (2021) %100 oranında uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçek geliştiren araştırmacıların büyük çoğunluğunun ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik belirleme yöntemlerini kullanma konusunda bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

Ölçeğin uygulanmasında testi alanlara yönelik yönergenin tezlerin %27'sinde tamamen, %41'inde ise kısmen ayrıntılı bir şekilde ifade edildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgusu Mor Dirlik'in (2014) yapmış olduğu çalışmadaki beş tezin ikisinde tamamen, ikisinde de kısmen uygun olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Mor Dirlik ve Koç'un (2017) çalışmasındaki incelenen iki ölçeğin ikisi için de tamamen karşılıyor bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Ölçeğin ne amaçla kullanılacağı tezlerin %73'ünde tamamen uygun olarak verilmiştir. Ölçeğin puanlama süreci tezlerin %32'sinde kısmen ayrıntılı bir şekilde verilirken %41'inde herhangi bir bilgi

verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu; Kaya Uyanık vd.'nin (2017) yapmış olduğu çalışmadaki ölçeklerin puanlama bilgisinin yaklaşık %44'ünde verilmediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ölçek geliştirenler tarafından ölçeğin puanlaması ile ilgili bilgilerin verilmesi daha sonra bu ölçeği kullanacak araştırmacılar tarafından hatalı puanlama yapılmasını ve kişiler hakkında eksik veya yanlış karar verilmesini önleyecektir.

Öneriler

Ölçeklere ilişkin hazırlanan yönergelerde ölçülmek istenen yapı, ölçeğin kapsamı, ölçek uzunluğu, madde formatları, ölçeğin psikometrik özellikleri ile ölçekteki maddelerin ve ilgili bölümlerin nasıl sıralandığı daha ayrıntılı şekilde verilebilir. Direkt olarak uygulama sürecini içeren ölçeğin ne kadar sürede cevaplandırılacağı, ölçeğin nasıl puanlanacağı vb. prosedürler açıkça belirtilebilir. Hem ölçek uygulayıcıları hem de ölçeğin uygulandığı grup açısından kullanılan yönerge ile ölçeğin puanlama süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilebilir.

Ölçeklerde yer alacak maddelerin geliştirilmesi ve bu maddelerin yeniden gözden geçirilmesi gibi aşamaları ile asıl uygulamadan önce yapılması gereken ön deneme çalışmaları ölçek geliştirme araştırmalarında yer alması ve ölçeğin asıl formunda kullanılacak maddelerin özenli bir şekilde seçilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu maddeler seçilirken özellikle dil, ölçme değerlendirme ve alan uzmanları tarafından görüş alınmalıdır. Bu uzmanların nitelik ve deneyimleri ile görüş alınan uzman sayısı çalışmalarda belirtilebilir. Maddelerin psikometrik özellikleri verilirken her bir kuramda farklı adımlar izlenebileceği için hangi kurama göre bu özelliklerin değerlendirildiği çalışmalarda yer alabilir.

Ayrıca bu araştırma farklı yıl, konu ve alanlar kullanılarak; farklı ölçütler veya standartlar belirlenerek diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanabilir. Buna ek olarak lisansüstü eğitim sürecinde ölçek geliştirme ile ilgili bir dersin zorunlu ders olarak okutulmalı, ölçek geliştirme ile ilgili tezler yazılırken ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alınmalıdır.

Kaynaklar

- Aktaş, M. (2023). *Ölçek geliştirme üzerine bir bibliyometrik analiz*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 1273-1292. <https://doi.org/10.51460/baebd.1275572>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Eds.). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. [Eğitim ve psikolojide ölçme standartları]. American Educational Research Association.
- Barış Pekmezci, F. & Ayan, C. (2020). Confusion of scale development: Investigation of self-efficacy scales. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 130-151. <https://doi.org/10.9779/pauefd.529986>
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001.316.446002000104>
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2018). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. (9th ed.) McGraw-Hill Education.
- Comrey, A. L., & Lee, E. B. (2013). *A first course in factor analysis*. (2. Baskı). New York: Psychology.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Çelik, D. & Yüksel, G. (2020). Müzik Eğitimi Kapsamında Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Çok Yönlü İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5) , 4059-4087. <https://doi.org/10.15869/itobiad.793488>
- Çüm, S. & Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 115-135. http://ebuline.com/pdfs/24Sayi/EBU24_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Ergene, Ö. (2020). Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: Betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 360-383. <https://doi.org/10.33308/26674.874.2020342207>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* içinde (s. 1212 – 1224). Ankara: Pegem Akademi.
- Eze, P. O., Victor-Aigbodion, V., Ossai, O. V., Ugwoezuonu, A. U., Egenti, N. T., & Eseadi, C. (2017) Procedures for the construction and development of psychological test. *European Journal of Scientific Research*, 145(2), 146 – 151. https://www.researchgate.net/publication/319330667_Procedures_for_the_Construction_and_Development_of_Psychological_Test_published_by_European_Journal_of_Scientific_Research sayfasından erişilmiştir.
- Gül, Ş. & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Güler, G. & Ayan, C. (2020). Review of Attitude Scales Developed in Turkey Between 2002-2018 Regarding the Scale Development Process. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 839-863. <https://doi.org/10.30964/auebfd.658488>
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study in organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988. <https://doi.org/10.1177/014920.639502100509>
- İlic, U., & Haseski, H. İ. (2019). *Bilgi işlemsel düşünmeyi ölçmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarının incelenmesi*. I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. https://www.researchgate.net/profile/Ali-Ilhan3/publication/337114093_9_Sinif_Cografya_Dersi_Ogretim_Programi_Kazanimlarinin_Yenilenmis-Bloom_Taksonomisine_Bilissel_Alan_Gore_Degerlendirilmesi/links/5dfc710192851c83648b16ee/9-Sinif-Cografya-Dersi-Ogretim-Programi-Kazanimlarinin-Yenilenmis-Bloom-Taksonomisine-Bilissel-Alan-Goere-Degerlendirilmesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler*. (23. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen Teker, G. & Demir, S. (2017). Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(2), 183-199. <https://doi.org/10.21031/epod.291367>
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral, & A. Çoban içinde, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 147-159). Ankara: Pegem Akademi.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76. <https://doi.org/10.2307/271061>
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mor Dirlik, E. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 62-78. <https://doi.org/10.21031/epod.63138>
- Mor Dirlik, E. & Koç, N. (2017). The Analysis of the Psychological Tests Using In Educational Institutions According To the Testing Standards. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(4), 453-468. <https://doi.org/10.21031/epod.365141>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olgun, G. & Alatlı, B. (2021). Türkiye’de ergenlere yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 568-592. <https://doi.org/10.37217/tebd.849954>
- Slavec, A. & Drnovsek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 39-62. <https://doi.org/10.15458/2335-4216.1203>
- Soycan, M., & Babacan, E. (2019). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma İle İlgili Geliştirilmiş Ölçme Araçlarının İncelenmesi: İçerik Analizi Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 343-353. <https://doi.org/10.17755/esosder.409006>
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677-680. <https://doi.org/10.1126/science.103.2684.677>
- Şahin, M.G. & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Tatlı Harmancı, S. & Güngör Aytar, A. F. (2021). Duygu düzenleme ile ilgili Türkiye’de geliştirilen veya uyarlanan ölçek çalışmalarının incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences – Humanities*, 6(13), 170-184. <https://doi.org/10.46872/pj.291>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 27-48.
- Tosun, C. & Taşkesenligil, Y. (2015). The instruments used in science education in Turkey: a descriptive content analysis. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 364 – 383. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-500.016.1329>
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/001.100.0006288127>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Okullardaki Öğretmenlerin Modele Yönelik Görüşleri*

The Opinions of Teachers at Schools Which Applied the Harezmi Education Model on the Model

Şeyma ERDEM ** 
Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE *** 

Öz

Bu araştırmanın amacı, Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma, tarama modellerinden, nitel araştırma desenine bağlı betimsel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma 2021-2023 yılları arasında İstanbul'daki ilkokullardan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda materyal ve teknoloji eksikliği nedeniyle uygulamaların öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı, uygulamaların öğrencilere işbirliği yapabilme, problem çözme becerisi kazanma, farklı bakış açıları geliştirebilme, öğrenme isteğinin artması ve öğrencilerde ifade becerisini geliştirdiği, öğretmenlere mesleki tecrübe kazandırdığı bulgular arasındadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere olumlu katkıları olduğundan ve doğru Harezmi ekipleriyle çalışmanın verimli olduğunu düşündüklerinden modeli uygulama konusunda istekli oldukları da bulgular arasındadır. Bu bağlamda öğretmenlere çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Harezmi eğitim modeli, eğitim modeli, Harezmi eğitim modeli uygulanan okullar, öğretmen görüşleri

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir parçasıdır ve 11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Marmara Üniversitesi, E-posta: ozderseyma@gmail.com, Orcid ID: 0009-0003-6940-4337

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: sevalek@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-0247-6654

Atf için: Erdem, Ş. ve Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Harezmi eğitim modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 207-226. DOI: 10.15285/maruaeab.1498995

Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers who apply the Harezmi Education Model about the model. The research was designed as a descriptive case study based on a qualitative research design, one of the survey models. The research collected data using semi-structured interview forms with 30 teachers selected by criterion sampling method from primary schools in Istanbul between 2021-2023. As a result of the research, it was found that the applications were not found sufficient by the teachers due to the lack of materials and technology, and that the applications provided students with the ability to cooperate, gain problem-solving skills, develop different perspectives, increase the desire to learn, develop students' expression skills, and provide teachers with professional experience. In addition, it is among the findings that teachers are willing to implement the model because it has positive contributions to students, and they think that working with the right Harezmi teams is productive. In this context, various suggestions were presented to teachers.

Keywords: Harezmi education model, education model, schools where the Harezmi education model is applied, teachers' opinions

Giriş

Günümüz toplumunda, insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan bilgi, küreselleşmeyle birlikte 21. yüzyılda en hızlı yayılma seviyesine ulaşmıştır. Hızlı yayılan bilgi, beraberinde hızlı bir değişimi de getirmiştir. Artık bilginin ezberlenerek hatırlama düzeyinde tutulmasından çok onun problem çözmeye etkin biçimde kullanması önemli görülmektedir. 21. yüzyıl ile giderek küreselleşen, aynı zamanda da farklılaşan bir dünya doğmaktadır.

21. yüzyılın öne çıkan en önemli değerlerinden biri küresel yurttaşlık eğitimidir. Küresel yurttaşlık, “çok ulusluluk, çok boyutlu yurttaşlık, dünya yurttaşlığı” anlamında ifade edilebilir (Banks, 2001). Küreselleşmenin eğitim ile yakın bir ilişkisi vardır. Eğitim, bir toplumun şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir (Çelik & Gömleksiz, 2000). 21. yüzyılın bir diğer ana karakteristiği bilginin en önemli olgu haline gelmesidir (Kalaycı,2008). Sistem odaklı yapılar yerine, insan odaklı yapılara yönelme, bilgi üretimindeki artış, ezberciliğe yöneltilen eleştiriler, düşünen, tartışan, üreten bireylerin yetiştirilmesi yönündeki eğilimler; insanları, eğitim üzerinde düşünmeye sevk etmekte ve farklı bakış açılarına yönelmektedir. Bu yüzden nasıl bir eğitim tartışması, daha çok gündeme gelmektedir (Gezer, 2007). Tanım gereği eğitim, yalnızca kültürü aktarmak için değil, aynı zamanda pragmatik ulusal ihtiyaçları ele almak için bir araçtır. Bu yüzden belirli becerileri ve belirli bir bilgi tabanını vurgulamaktadır (Beard ve Walker'dan aktaran Brunold & Conesa, 2010).

21. Yüzyıl becerilerini yeterince kazandıramadığı düşünülen geleneksel okullar eğitim programlarında yeni yaklaşımlar ihtiyacını doğurmuştur. Geleneksel okullarla ilgili yakınmalar ve rahatsızlıklar gerek aileleri gerekse eğitim yetkililerini yeni arayışlara ve alternatif uygulamalara yöneltmiştir (Aydın, 2012).

Dünya genelinde alternatif eğitim yaklaşımları ve okulları çeşitlenmekle birlikte Türkiye'de 1997 yılından itibaren alternatif eğitim uygulamaları görülmektedir. Türkiye'de uygulanmakta olan günümüz eğitim sistemi 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında yeni bir program anlayışını

ortaya koymuş, çağdaş eğitim kuramları ön plana çıkmıştır (Korkmaz, 2020). Geleneksel öğretim metotlarının bırakılarak yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci tarafından, yaparak yaşayarak kendi bilgilerinden hareketle bilgiye ulaşan yeni bir yöntemin kabul görmesi, çağa uygun bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir etken olmuştur (Özbay, 2009).

Ülkemizde, küresel ve güncel yaklaşımlar doğrultusunda yapılan eğitim iyileştirmelerine ve alternatif eğitim çalışmalarına baktığımızda, STEM eğitimine benzeyen ancak birçok farklı yanı da barındıran Harezmi Eğitim Modeli'ni görmekteyiz. Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak nasıl üretebileceklerini keşfetmelerinin yanında; güvenli, etik ve ahlaki değerleri özümseyerek bilimsel araştırma yöntemleriyle belirlediği süreci, farklı disiplinlerdeki öğretmenleri ile değerlendirdiği sürekli kendini güncelleyen yapıya sahip bir model olarak tanımlanabilir (Koçoğlu, 2018).

Harezmi Eğitim Modelinde önce öğrencilerin belirlediği herhangi bir durum ya da olaya ilişkin var olan problem tanımlanır, sonra problemi çözmeden çözüm yolları belirlemeye dayanan algoritma düşünce yapısı kullanılır. Algoritma, problemleri çözmek için tasarlanmış bir prosedür ya da formül, diğer bir ifadeyle çözüme ulaştıran yol olarak tanımlanabilir. Modele, algoritmanın temsilcisi dokuzuncu yüzyılın başlarında yaşamış olan Türk Müslüman Matematikçi Ebu Abdullah Muhammed bin Musa el-Harezmi'nin adı verilmiştir (Yazıcı, 2022).

22-23 Ekim 2016 tarihlerinde İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen “Zihinden Makineye Bilgisayar Bilimleri ve Disiplinler arası Eğitim Çalıştayı” organize edilip modelin ilk çalışması yapılmıştır. Çalıştay sonrası hazırlanan rapor ile Harezmi Eğitim Modelinin üzerinde şekilleneceği 5 temel zemin belirlenmiştir;

1. Bilgi işlemsel düşünme beceresinin hayata uyarlandığı
2. Programlama ve öğretim araçlarının öğrenme ortamlarında etkin kullanıldığı
3. Disiplinler arası yaklaşımın yeniden yorumlanarak farklı disiplinlerin eş değerde yer aldığı
4. Robotik ve oyun tasarımı ile yenilikçi öğrenmelere varıldığı,
5. Sosyal Bilimler ile diğer bilimlerin (STEM, Bilgisayar Bilimleri vb.) bütünleştiği, iş birliği ile tüketen değil üreten, kendini sürekli güncelleyen bir eğitim modelini ortaya çıkarmıştır. (Meb, 2018).

Sonuç olarak Harezmi Eğitim Modeli STEM eğitiminden ayrılan yapısal farklılıkları sayesinde ülkemiz öğretim programlarına uygun olarak entegre edilebilmiş ve pilot uygulamalar sonucunda olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Koçoğlu, 2018).

Harezmi Eğitim Modeli için 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı uygulamalarına hazırlık amacıyla 39 ilçede 443 uygulama okulunda öğretmen eğitimi kursu verilmeye başlanmış, ayrıca internet üzerinden yapılan bilgilendirme sunumuna 58 İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Harezmi Eğitim Modeli'ne dâhil olacak okul müdürleri ile öğretmenler katılmıştır. Eşzamanlı olan konferansla an içinde 976 toplamda ise 2334 katılımıyla ulaşılmıştır (MEB, 2019).

Harezmi Eğitim Modeli'ne yönelik alanyazına bakıldığında; Harezmi eğitim modeli uygulama verisinin metin madenciliği teknikleriyle değerlendirilmesi (Çimen, 2022), modelin sosyal bilgiler dersinde uygulanması (Tokmak, 2022), modeli uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Seçer, 2021), modelin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizi, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi (Yavuz, Yavuz, Özyürek ve Boral , 2019), eğitim modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesine yönelik çalışmalar(Ceylan, Öğten, Tüfekçi ve Yurttaş, 2020) olarak görmektediriz.

Bu araştırmanın amacı, 2016-2017 eğitim – öğretim döneminde ülkemizde, İstanbul ilinde pilot uygulama olarak başlatılan ve giderek yaygınlaştırılması planlanan Harezmi Eğitim Modeli'ni öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Harezmi Eğitim Modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin,

1. Modelin uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Harezmi Eğitim Modeli uygulanan okulların araç-gereç, donanım ve teknolojik altyapı bakımından yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Harezmi Eğitim Modeli uygulamaları için ayrılan sürenin yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Harezmi dersi için ders planı ve etkinlik hazırlarken karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Harezmi Eğitim Modeli'nin niteliğini artırmak için uygulama sürecinde yapılabilecek değişiklikler neler olabilir?

Yöntem

Araştırma, tarama modellerinden, nitel araştırma desenine bağlı betimsel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Durum çalışmaları özel bir durumun belirlenmesiyle başlar. Bu durum bir birey, bir topluluk ya da bir kuruluş veya bir ortaklık gibi somut bir varlık olabilir. Daha az somut düzeyde, bir topluluk, bir ilişki, bir karar verme süreci veya belirli bir proje olabilir (Yin'den aktaran Aydın, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2023 yılları arasında İstanbul ili; Maltepe, Tuzla, Ataşehir, Sultangazi, Küçükçekmece, Bağcılar ilçelerinde Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulayan, ilkokullarda görev yapan 30 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu; ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Bu örnekleme yönteminin asıl amacı önceden tespit edilen ölçütleri karşılayanların çalışmaya katılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140).

Ölçütler;

- Harezmi Eğitim Modeli'ni İstanbul ilinde uygulayan
- İlkokullarda görev yapan
- Harezmi Eğitimi konusunda eğitim almış
- Uygulamaya katılan öğretmenler arasından seçilerek araştırma yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde Harezmi eğitimi uygulayan ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında 25 yaşın altında olan öğretmen olmadığı, Harezmi eğitimi uygulayan öğretmenlerin %6,6'sını 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin oluşturduğu, %23,3'ünü 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %70'ini ise 36 yaşından büyük öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Çalışma grubu cinsiyet açısından incelendiğinde grubun %90'ının kadın, %10'unun ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise katılımcıların %3,33'ünün 1-5 yıl arası, %3'ünün 6-10 yıl arası, %53'ünün 11-20 yıl arası, %33'ünün ise 20 yıldan fazla sınıf öğretmenliği mesleğinde görev yaptığı görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı ve eğitim programları ve öğretim alanındaki bir doçent öğretim üyesi ile birlikte hazırlanmıştır. Görüşme formlarına son hali verilmeden önce Harezmi Eğitim Modeli eğitimi alan iki öğretmene uygulanmıştır. Deneme uygulaması sonucunda öğretmenlere yönelik 9 açık uçlu soru belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından, İstanbul il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, okul yöneticilerinin gözetiminde, eğitim – öğretimi aksatmayacak şekilde toplanmıştır. Yapılan görüşmeler gönüllü ve Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulayan öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı yoluyla kayıt altına alınmış ve bu ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir. Böylece unutmaya ve zaman geçmesine bağlı veri kaybı yaşanmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nitel veri analiz türlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde kavramlar araştırmacıyı temalara / kodlara götürür bu sayede olgular daha iyi düzenlenir ve anlaşılır hale gelir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyip okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Analizlerin yapılabilmesi için öğretmenlere Ö1, Ö2 biçiminde kodlar verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından Microsoft Word programında dikte edilmiş ve tamamı yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler tüm ses kayıtları tekrar dinlenerek gözden geçirilmiştir. Verilen cevaplar benzerlik ve farklılıklarına bakılarak kodlarla belirlenmiştir. Elde edilen veriler tablolar haline getirilmiş ve bunlar bulgular kısmında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerden bahsetmek daha doğru olur (Krefting L. , 1991). Guba ve Lincoln (1982), inandırıcılık için kriterleri iç geçerlik (inanılabilirlik), güvenilirlik (güvenilebilirlik), objektiflik (onaylanabilirlik) ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır.

Bu bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada iç geçerliğin sağlanabilmesi için alan yazın taranarak hazırlanan görüşme formu soruların anlaşılabilirliğini ve çalışma için gereken veriyi elde edememesi bakımında iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Görüşme sonunda alınan cevaplar doğrultusunda sorular araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dış geçerlik bağlamında; görüşmeler yapılmadan önce, görüşme soruları araştırmacılara ulaştırılmış, görüşme sırasında sorulacak soruların akademik bir araştırma için sorulduğu, gönüllülük esasına dayandığı, gizlilik esasının bulunduğu ve alınan ses kaydının sonrasında görüşmeleri kusursuz bir biçimde araştırmaya aktarabilmek amacıyla yapıldığı bilgisi de verilmiştir. Böylece araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin sorulara daha içten cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra görüşülen öğretmen ve yöneticilere gönderilmiş ve böylece verdikleri yanıtların doğru aktarılıp aktarılmadığını kontrol edebilmeleri sağlanmıştır. Veriler yazıya dökülürken yapılan kayıtların dışına çıkılmamıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen temaların kodları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalındaki iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada belirlenen kategorilerin söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla ve katılımcıların kimlikleri belli olmayacak şekilde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Güvenirlik hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplamada araştırmanın güvenirliliği 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü;

Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x 100

Güvenirlik=134/144 x 100 = 0.93

Buna ilaveten oluşturulan tablolar karşılaştırılmıştır. Krefting, (1991) uzman incelemesini, araştırma sürecinin ve bulgularının araştırma yöntemlerine dair bilgisi ve deneyimi olan tarafsız kişilerle paylaşılması ve onların fikirlerine başvurulmasıdır (Krefting, 1991).

Bulgular

Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenlerin Okullarda Uygulanan Harezmi Eğitim Modeli'nin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin Okullarda Uygulanan Harezmi Eğitim Modeli'nin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Uygulamaların Öğrencilere Olumlu Katkıları	Merak duygusunun gelişmesi	1
	Araştırma becerisi	2
	Birlikte düşünebilme yeteneği	3
	İşbirliği yapabilme	16
	Problem çözme becerisi kazanma	18
	Bilimsel yöntem basamaklarını uygulayabilme	2
	Farklı bakış açısı kazanma	18
	Öz düzenleme yapabilme	1
	Öğrenme isteğinin artması	16
	Teknolojiyi aktif kullanabilme	6
	İfade becerisinin gelişmesi	16
	Derse aktif katılımın artması	5
	Yaratıcı düşünme becerisi	2
	Soru sorma becerisinin gelişmesi	2
	Disiplinlerarası ilişki kurabilme	3
	Çözüm odaklı düşünebilme	1
	Empati geliştirme	2
Sorumluluk geliştirme	1	
Yardımlaşma	2	
Uygulamanın öğretmenlere olumlu katkıları	Mesleki tecrübe	16
	Öğrenciyi daha yakından tanıyabilme/öğrenciyi keşfedebilme	2
	Yeni teknikler öğrenme	1

Tablo 1 incelendiğinde “uygulamaların öğrenciyeye olumlu katkıları” teması altında 1 öğretmen merak duygusunun arttığını, 2 öğretmen araştırma becerisi kazandırdığını, 3 öğretmen birlikte düşünebilme yeteneği geliştirdiğini, 16 öğretmen işbirliği yapabilme becerilerini geliştirdiğini, 18 öğretmen problem çözme becerisi kazandırdığını, 2 öğretmen bilimsel yöntem basamaklarını uygulayabilme becerisi kazandırdığını, 18 öğretmen farklı bakış açısı kazandırdığını, 1 öğretmen öz düzenleme yapabilme yeteneği geliştirdiğini, 16 öğretmen öğrenme isteğini artırdığını, 6 öğretmen teknolojiyi aktif kullanabilme becerisi kazandırdığını, 16 öğretmen ifade becerisinin geliştirdiğini, 5 öğretmen derse aktif katılımı artırdığını, 2 öğretmen yaratıcı düşünme becerisi geliştirdiğini, 2 öğretmen soru sorma becerisini geliştirdiğini, 3 öğretmen disiplinlerarası ilişki kurabilme yeteneği kazandırdığını, 1 öğretmen çözüm odaklı düşünebilme yeteneğini geliştirdiğini, 2 öğretmen empati geliştirmeye katkıları olduğunu, 1 öğretmen sorumluluk geliştirmeye katkı sunduğunu, 2 öğretmen yardımlaşma becerisine katkı sunduğunu düşündükleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö27: “... bir fikir üzerine birlikte tartıştılar. Fikir alışverişinde bulundular. Çocuklara böyle önemli bir katkısı var.”

Ö7: “...Ayrıca birbiriyle iletişim kurmalarının artması çok iyi. Genelde iş birlikçi etkinlikler yapıyoruz grup çalışmalarında bunun için de çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bunlar olumlu tarafları.”

Ö4: “Birçok teknik öğretmiş olduk. Problem çözme tekniği. Benim kendi normal derslerime yansıdı Harezmi dersleri.”

Ö2: “Evet olumlu yanları var. Şöyle, aslında bilimsel yöntem basamaklarını uyguluyoruz bakıldığında. Yani çocuklara bir problemin farkına vardırıyoruz önce. Ondan sonra o problemin alt nedenlerini bulmaya çalışıyoruz. Daha sonra çözüm yolları, hipotezler oluşturuyoruz. Aslında çocuklar bildiğiniz bilimsel araştırma basamaklarını gerçekleştiriyorlar. O bakımdan düşünüldüğünde hani yetenekli çocuklar da varsa harika işler çıkıyor ortaya.”

Öğrencilere farklı bakış açıları kazandırma yönünden Harezmi Eğitim Modeli uygulamalarının olumlu yönleri olduğunu düşünen Ö16 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö16: “Yani süreçte farklı düşünmeye yöneltiyor çocukları. Farklı bakış açıları kazandırıyor onlara. Bir düşüncüyü duyunca, duyduğu düşünce üzerine başka düşünceler geliştirebiliyor kendi içinde böylece farklı bakış açıları kazanıyorlar.”

Ö4: “benim öğrencilerimizi çocuklarda inanılmaz bir değişim sağladı derslerde öz kontrollerini sağlamayı öğrendiler”

Ö6: “Çok büyük bir etkisini gördük. Derslerde daha çok parmak kaldırmaya başladılar.”

Ö5: “..., teknolojik olarak ilave katkıları iyi.”

Ö7: “Genel olarak çocukların konuşma, kendini ifade etme açısından da çok iyi olur. Küçük grupla çalıştığımız için sınıf içerisinde göremediğimiz çocukların kendini ifade etme fırsatını burada yakalıyorlar.”

Ö6: “Hani yapacakları etkinliklerde aktif olarak rol almaya başladılar ya biz olumlu olarak gözlemledik arkadaşlarla beraber özellikle buna dikkat ettik.”

Ö7: “Çocuklara yaratıcı düşünmeyi öğretiyor.”

Ö20: “Evet olumlu yönleri var. Sorgulamayı öğretiyor. Çeşitli problemler, üzerinde fikir geliştirebilmeyi, çözüm önerileri geliştirebilmeyi kazandırıyor.”

Ö15: “Evet, ben olumlu gördüğüm yönler şu, hani disiplinler arası ilişkiler birbiriyle çok bağlantı kuruluyor. Bir disiplinde gösterdiği başarıyı öğrenci başarısız olduğunu düşündüğü başka bir dersle ilişkilendiriyor. Başarısız olduğunu düşündüğü disiplinde de çaba göstermeye başlıyor.

Ö22: “Çocuklar sorun odaklı gelmiyorlar artık yanınıza sorunun yanında çözümünü birlikte geliyorlar. Daha az sorun getiren çocukla toplum daha iyiye gidecek. Ben bunu sınıfta da uyguluyorum. Sorun getiren öğrencilerime sorununu ve yanında getirdiği iki tane çözümünü

de soruyorum. Sorununa çözümünü bulup öyle gelmesini istiyorum. İşte Harezmi eğitimi bu durumu daha bilimsel olarak ortaya koyuyor.”

Ö26: “Harezmi derslerinde soruna çözümün bir parçası olmaya çalışmanın empati yeteneklerine katkıları olduğunu düşünüyorum.”

Ö23: “Harezmi eğitimi öğrencilerde görev paylaşımını destekledi ve bu nedenle sorumluluk duygularını geliştirdiğini söyleyebilirim.”

Ö25: “yardımlaşarak yapmaları olumlu bir yönü.”

Ö5: “Mesleki anlamda güzel paylaşımlar sağlanan bir ortam. Birbirimizin tecrübelerinden faydalandık.”

Ö4: “Kendimiz de birçok yeni teknik görmüş olduk.”

Harezmi Eğitim Modeli'nin olumsuz görülen özellikleri sorusuna yalnızca bir öğretmen olumlu bir yanı olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Ö29 kodlu öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö29: “Ben olumlu bir tarafını maalesef görmedim. Bence Harezmi'ye format atılmalı. Yeniden yaratılmalı.”

Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Okullardaki Araç-Gereç, Donanım ve Teknolojik Altyapının Yeterliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Harezmi Eğitim Modeli Uygulanan Okullardaki Araç-Gereç, Donanım ve Teknolojik Altyapı Bakımından Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Araç-gereç ve Materyal	Dersler için gereken teknolojik araç-gereçler vardır.	11
	Dersler için gereken teknolojik araç – gereçler yetersizdir.	8
Harezmi Dersleri İçin Uygun Ortam	Dersler için gereken teknolojik araç-gereçler yoktur.	11
Harezmi Dersleri İçin Uygun Ortam	Harezmi dersleri için boş bir alan ayrılmıştır.	9
	Harezmi dersleri müsait olan herhangi bir sınıfta sürdürülmektedir.	14
	Harezmi dersleri için bir Harezmi sınıfı oluşturulmuştur.	7
	Harezmi dersleri için uygun atölyeler, deney ve etkinlik alanları bulunmaktadır.	7

Tablo 2. incelendiğinde, “araç-gereç ve materyal” teması altında; 11 öğretmenin dersler için gereken teknolojik araç-gereçlerin bulunduğunu, 8 öğretmenin dersler için gereken teknolojik araç – gereçler yetersiz olduğunu, 11 öğretmenin dersler için gereken teknolojik araç-gereçlerin bulunmadığını belirttikleri görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri verilmiştir.

Ö1: “Yeterli. Akıllı tahtayı kullanıyoruz işte bilgisayar sistemimize açılan akıllı tahtamız var. Teknoloji anlamında herhangi bir sıkıntımız yok.

Ö30: “Okulumuz bilişim teknoloji eksikliği nedeniyle çok yeterli değil.”

Ö22: “Yeterli değil. Biz çok fazla teknoloji gerektirmeyecek bir konu seçtik ama hani bir robotik kodlama neden olmasın ki?”

Tablo 2. incelendiğinde “Harezmi dersleri için uygun” ortam temasının altında; 9 öğretmenin Harezmi dersleri için boş bir alan ayrıldığını, 14 öğretmenin Harezmi dersleri müsait olan herhangi bir sınıfta sürdürüldüğünü, 7 öğretmenin Harezmi dersleri için bir Harezmi sınıfı oluşturulduğunu, 7 öğretmenin Harezmi dersleri için uygun atölyeler, deney ve etkinlik alanları bulunmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Kullanabileceğiniz bahçe alanımız var. Spor salonunu yani gerekli imkanları sağlamaya çalışıp açıkçası idaremiz de bizi çok fazla sıkıyor. Hani imkanları dahilinde. Yani müdür yardımcılara veya müdürümüze ulaştığımız zaman imkân sağlayabiliyorlar bize.”

Ö19: “. Biz İngilizce sınıfını kullanıyorduk. O şekilde belirlemiştik.”

Ö27: “Harezmi sınıfına girdiğinde çocuklar kendini oraya ait hissediyor. Evet şimdi Harezmi derslerini işleyeceğiz diye bir beklentiyle giriyorlar oraya. Tabii ki böyle bir sınıfın okulumuzda bulunması bir şans.”

Ö15: “. Bunun dışında fen laboratuvarı, drama sınıfı, kodlama sınıfımız da var okulda. Harezmi için buraları da kullanıyoruz.”

Harezmi Eğitim Modeli Uygulamaları için Ayrılan Sürenin Yeterliliği ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 3. Harezmi Eğitim Modeli Uygulamaları için Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Süreler yeterlidir.	Planlamalar için ayrılan 2 saat süre yeterlidir.	1
	Uygulamalar için ayrılan 2 saat süre yeterlidir.	17
Süreler değiştirilmelidir.	Planlamalar için ayrılan 2 saat süre yetersizdir.	19
	Uygulamalar için ayrılan 2 saat süre yetersizdir.	9
	Uygulamalar için ayrılan 2 saat süre fazladır.	1
	Uygulamalar için 25 haftalık süre fazladır.	1
	Harezmi uygulama başlangıç tarihleri öne çekilmelidir	1
	Ayrı bir Harezmi günü olmalı süreler uzatılmalıdır.	1
	Harezmi uygulamaları bir senede bitemez, dört yıla yayılmalıdır.	1

Tablo 3. incelendiğinde “süreler yeterlidir” temasının altında, 1 öğretmenin planlamalar için ayrılan 2 saat süreyi yeterli bulduğu, 17 öğretmenin uygulamalar için ayrılan 2 saat süreyi yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Bir saat öncesinde toplantı için bir saat sonrasında değerlendirme toplantısı için. Bu süreler ideal bence.”

Ö24: “Uygulama için yeterli.”

Ö30: “Ayrılan ders süresi gayet yeterli oldu.”

Tablo 3. incelendiğinde “süreler değiştirilmelidir” teması altında; 19 öğretmen planlamalar için ayrılan 2 saat yetersiz olduğunu, 9 öğretmen uygulamalar için ayrılan 2 saat süre yetersiz olduğunu, 1 öğretmen uygulamalar için ayrılan 2 saat sürenin fazla olduğunu, 1 öğretmen uygulamalar için 25 haftalık süre fazla olduğunu, 1 öğretmen Harezmi uygulama başlangıç tarihlerinin öne çekilmesi gerektiğini, 1 öğretmen ayrı bir Harezmi günü olması sürelerin uzatılmasını, 1 öğretmen Harezmi uygulamalarının bir senede bitemeyeceğini, dört yıla yayılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Bizim en çok zorlandığımız kısım plan yazma kısmı. Biz arkadaşlarla da konuşuyoruz hepimiz bu konuda zorlanıyoruz.”

Ö12: “2 saat uygulama yerine 4 saat uygulama belki daha iyi olabilir çünkü bir sonraki hafta problemden fazla uzaklaşabilir çocuklar. Haftada 4 saat olabilir.”

Ö4: “Bence yeterli. Ben fazla bile olduğunu düşünüyorum aslında. Çok kalabalık bir okuluz ve yorgun bir süreç. Havalar ısındıktan sonra çocuklar tamamen isteksizleşti. Süre uzun.”

Ö3: “ben haftalık sürenin azaltılması gerektiğini düşünüyorum. 25 hafta uzun soluklu bir zaman. Bu işte planların hazırlanması, bunların Harezmi sistemine yüklenmesi zaman zaman öğretmenler için yorucu oluyor. Sürenin biraz daha iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö8: “Bence yeterli değil ama şöyle bir şey ders saati olarak değil, bizim Harezmi’ye başlamamız yaklaşık Kasım gibi oluyor. Kasımın ortaları gibi oluyor işte. Başvuruların değerlendirilmesi filan onu daha öne çekip en azından Ekim ayının başında başlasak daha güzel işler yapılacak diye düşünüyorum. Harezmi’nin ders saatini artırmak çözüm değil. Bu sefer çocuklar sıkılabiliyorlar. Onun için Kasım değil de ekim başı yani olabilir, eylülün sonlarına doğru başlayabiliriz. Bu seçme işleri filan çok da başvuru yok zaten, boşuna seçme işleriyle de uğraşmamak lazım. Yani ders süresi arttırılmasındansa aslında daha erken başlarsa daha iyi uygulanır.”

Ö22: “Yok yetmiyor. 2 saat olmamalı. Onun özel bir günü olmalı. Bence o gün öğretmen diğer dersleri yapmamalı. Sadece Harezmi’ye odaklanmalı, rahat, rahat, eğlene, eğlene. Böyle bir koşturma durumu olmadan onu yapmalı. Okuldan sonra çocuk da yorgun oluyor, öğretmen de yorgun oluyor. Hani yapmak? Hani yine zevkliydi. Farklı bir şey olduğu için yine çocuklar çok heyecanlı oluyor ama belki çok verim alacakken daha az bir verim oluyor. O gününe özel olmalı, Harezmi günü olmalı.”

Ö29: “İlkokul için yeterli değil. İlkokulda yaparsanız bunu mutlaka birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar yaymalı ve daha çok zaman ayırmalısınız. Sonsuz bir hayal gücüne sahip çocukları doğru şekilde kanalize edersek geleceğin Türkiye’sini yakalarız. Merakları ve hayretleri hep canlı tutularak bilim üretmeye teşvik edilmeli. Bunun sınırlı bir zamanı olamaz bence. Öğrencilerim bilgisayarı açıp kurulum yapma sırasında bile çok zaman kaybediyor zaten, etkinlik bundan da uzun sürüyor. Gönülsüz bir şekilde evde yapmalarını söylememeliyim.”

Tablo 4. Öğretmenlerin Harezmi Dersi İçin Ders Planı ve Etkinlik Hazırlarken Zorlanıp Zorlanmadıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Planları hazırlamak kolay.	Görev paylaşımı ve işbirliği yaparak kolayca hazırladık.	12
Planları hazırlamak zor.	Planlar çok fazla ayrıntı içeriyor	18
	Plan örneği yok.	7
	Planlar taslak şeklinde değil uygulama akışı şeklinde hazırlanmalıdır.	4
	Disiplinlerarası kazanım yazmak zor.	3
Etkinlik hazırlamak kolay.	Görev paylaşımı ve işbirliği ile kolayca etkinlik bulabildik.	8
	Sınıf öğretmeni olduğumuzdan etkinlik hazırlama tecrübemiz var.	6
Etkinlik hazırlamak zor.	Harezmi derslerine aşina olmadığımız için etkinlikleri bulmakta zorlandık.	3
	Sıkılmadan eğlenecekleri türde etkinlik bulmakta zorlandık.	1

Tablo 4. incelendiğinde planları hazırlamak kolay teması altında; planları görev paylaşımı ve işbirliği ile kolaylıkla hazırlayabildiğini ifade eden 12 öğretmen bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: “İşbirliğiyle birimizin durduğu yerde diğeri görevi devralıyordu. Görev paylaşımı yaptığımız için zorlanmadık.”

Tablo 4. incelendiğinde “planları hazırlamak zordur” teması altında; 18 öğretmen planların çok fazla ayrıntı içerdiğini, 7 öğretmen, plan örneğinin bulunmadığını, 4 öğretmen planların uygulama akışı biçiminde sunulmasının daha kolay olacağını, 3 öğretmenin disiplinlerarası kazanım yazmanın zor olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö23: “Ders planında çok zorlandık. Çok ayrıntılı planlar.”

Ö1: “Evet ders planları. Biraz yabancı olduğumuz bir şey, yani yeni karşılaştığımız bir plan türü olduğu için o planlama noktasında biraz sıkıntı yaşayabiliyoruz. Hani zorlandığımız noktalar oluyor ama bir şekilde örnek planımız olsaydı rahat edebilirdik.”

Ö8: “Bana bunlar çok gereksiz geliyor ya plan tabi ki okumak isterler ne yapılıyor ne ediliyor ama biraz daha kısaltılabilir. Yani bunlar uygulamaların sonunda biz bu çalışmalarını yaptık şeklinde sunulabilir.”

Ö14: “Ya ders planlarını hazırlarken zorluk yaşadık, şöyle yaşadık. Bizden hani disiplinlerle birbirini hani bütün disiplinleri bir arada hani eşleştirerek kullanmamız istendi, yapıyoruz ama bunları araştırmak, ilişkilendirmek bir araya getirmek uzun zaman alıyor. Hani bu da bizi yoruyor açıkçası. Biz projeye odaklanmak yerine kazanım bulma disiplinlerle eşleştirme aşamasında problem yaşıyoruz yani. Uzun vakit aldığı için de hani odaklanmada sıkıntı yaşıyoruz veya o proje olan isteğimiz azalıyor.”

Tablo 4. incelendiğinde “etkinlik hazırlamak kolay” teması altında; 18 öğretmen görev paylaşımı ve işbirliği yaparak etkinlik hazırlamanın kolay olduğunu, 6 öğretmenin ise sınıf öğretmeni oldukları için etkinlik hazırlamaya yatkın olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö19: “Etkinliklerde hiçbir zorluk yaşamadık, ekibimiz çok sağlam bu konuda.”

Ö3: “Etkinlikler sınıf öğretmeni olduğumuz için çok kolay bulunuyor.”

Tablo 4. incelendiğinde “etkinlik hazırlamak zor” teması altında, 3 öğretmenin Harezmi derslerine aşına olmadıkları için etkinlik hazırlamakta zorlandıklarını, 1 öğretmenin ise sıkılmadan eğlenecekleri tarzda etkinlik bulmak zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö13: “Çocuklara neler yaptırabiliriz diye düşünürken biraz zorlanıyoruz. “

Ö30: “İlkokul çağı çocukları baz aldığımızda verilen sürede sıkılmadan ve eğlenerek uygulayabilecekleri türde etkinlik belirlemede zorlandığımız haftalar oldu.

Harezmi Eğitimi Uygulayan Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modelini Uygulama Sürecinin Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Harezmi Eğitimi Uygulayan Öğretmenlerin Harezmi Eğitim Modeli'nin Uygulama Sürecinin Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Uygulanan sınıf düzeyleri	Her öğrenci kendi sınıf seviyesinde Harezmi eğitimi almalıdır.	18
	Harezmi eğitimi öğrenci seviyelerine uygun olarak düzenlenmelidir.	2
Harezmi okul uygulamaları	Uygulamalar için ödenek verilmelidir.	4
	Ayrı bir Harezmi eğitimi sınıfı açılmalıdır.	3
	Harezmi eğitimi uygulayan okullar daha sık bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunmalıdır.	17

Tablo 5 incelendiğinde, “uygulanan sınıf düzeyleri” teması altında; her öğrenci kendi sınıf düzeyinde Harezmi eğitimi almalıdır diyen 18 öğretmen, Harezmi eğitimi Harezmi eğitimi öğrenci seviyelerine uygun olarak düzenlenmelidir diyen 2 öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö24: “Ayrı bir Harezmi günü olmalı. Ya da bu model normal eğitim programına dahil edilmeli. Sınıflar karıştırılmalı ve tüm öğretmenlerin tüm öğrencilerle iletişiminin yolu açılmalı.”

Ö18: “Belki birinci – ikinci sınıflara yönelik farklı bir model, 3 ve 4. Sınıflara yönelik farklı bir model geliştirilebilir. Çünkü 1. Ve 2. Sınıflar problem çözme basamaklarında zorlanıyorlar ve soyut düşünmede güçlük çekiyorlar. Ama 3. Ve 4. Sınıflar bu konuda iyiler hatta belki en rahat uygulanabileceği sınıf seviyesi 4. Sınıftır bence. “

Tablo 5. incelendiğinde, “Harezmi okul uygulamaları” teması altında; 4 öğretmenin uygulamalar için ödenek verilmesi gerektiğini, 3 öğretmenin ayrı bir Harezmi eğitimi sınıfı açılması gerektiğini,

17 öğretmenin Harezmi eğitimi uygulayan okullar daha sık bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö8: “..Bir de belli bir ödenek çok iyi olur. Çünkü biz yapmamız yapmak istediğimiz çoğu şeyi ödeneğimiz olmadığı için geri duruyoruz. Okulumuzda çok zengin bir okul değil. Maddi olarak bize çok destek veremiyorlar. Hatta hiç destek veremiyorlar. Yani şu şenliklere filan hep bizim maddi yetersizliklerden dolayı geri duruyoruz.

Ö25: “Ayrı bir sınıf ortamı sağlanırsa daha farklı çalışmalar yapılabilirdi. Çalışma alanımız artardı. Çocuklar en azından kendilerini Harezmi sınıfına ait hissederlerdir.

Ö24: “Ekipler arası iletişimin yolu biraz açılmalı. Aynı konuyu çalışan ekipler bir araya gelmeli. Yapılanlar paylaşılmalı.”

Ö26: “Model olduğu haliyle bence güzel.”

Harezmi Eğitim Modeli'ni Uygulayan Öğretmenlerin Modeli Uygulama Konusunda İstekliliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Harezmi Eğitim Modeli'ni Uygulayan Öğretmenlerin Modeli Uygulamaya İlişkin İsteklilikleri

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulamaya istekli olma	Öğrencilerdeki bilgi ve becerileri geliştirdiğini düşündüğüm için uygulamak isterim.	9
	Doğru Harezmi ekibiyle tekrar çalışmak isterim.	10
	Harezmi Eğitimi uygulamalarının öğrencileri mutlu ettiğini düşündüğüm için uygulamak isterim.	2
Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulamaya istekli olmama	Maddi olanaksızlıklardan dolayı uygulamak istemem.	3
	Harezmi konusunda motive edilmediğim için uygulamak istemem.	2
	Seneye öğretmeni olacağım sınıf düzeyi uygun olmadığı için uygulamak istemem.	6
	Seneye başka projelere yönelmek istediğim için uygulamak istemem.	2

Tablo 6. İncelendiğinde, “Harezmi Eğitim Modeli'ni uygulamaya istekli olma” teması altında; 9 öğretmenin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirdiğini düşündüğü için uygulamak istediğini, 10 öğretmenin Harezmi ekibiyle uyum içinde çalışabildiği için aynı ekiple tekrar çalışmak istediğini, 2 öğretmenin ise Harezmi Eğitim uygulamalarının öğrencileri mutlu etmesi nedeniyle *tekrar uygulamak istediğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.*

Ö1: “Evet isterim. Farklı bir deneyim. Çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiriyor bence. Bizim geçen sene kitap çıkarma fikrimiz yoktu mesela çocuklarla konuşa konuşa bu fikir çıktı ortaya. Her sene farklı öğrencilerle yapılırsa daha iyi olabilir. Daha farklı öğrencilerin daha farklı fikirlerini alabiliriz. O açıdan seneye de yapabilirim.”

Ö5: “Önümüzdeki yıl çalışabileceğim arkadaşarımla olduğum sürece isterdim. Çünkü farklı öğretmen arkadaşlarla aynı anda derse girmek çok güzel bir deneyimdi. Çok şey öğrendim. Ders

yönetimi, sınıf kontrolü gibi birçok konuda çok şey öğrendim. Hiç kimse Harezmi derslerinin ücreti için görev alma derdinde değil. Ortamdaki o enerji çok güzel. Öğrenciye ve öğretmene katkıları çok güzel.”

Ö9: “Evet ama aynı eikle. Çünkü ben sonradan dahil oldum ama tecrübeli öğretmenlerimiz, bana çok şey kattılar. Güzel bir ortam yakaladığımızı düşünüyorum”

Ö16: “Evet isterim. Harezmi eğitimi için bence doğru bir grup olmalı. Çalışma stiline uygun, sizin kadar emek harcayan kişilerle çalışmak çok önemli. Öyle bir grup olursa mutlaka yine katılmak isterim. “

Ö17: “Aslında ilk başta neden girdik bu işe demiştik ama şimdi uyumlu çalışma arkadaşlarımız olduğu için seneye de devam edebilirim. Başta sorsaydınız hayır devam etmem diyebilirdim ama şimdi devam ederim diyorum.”

Ö30: “İstekli öğretmenlerle bu proje yürütülebilir.”

Tablo 6. İncelendiğinde, “Harezmi Eğitim Modeli’ni uygulamaya istekli olmama” teması altında; 3 öğretmenin maddi olanaksızlıklardan dolayı uygulamak istemediğini, 2 öğretmenin Harezmi konusunda motive edilmediği için uygulamak istemediğini, 6 öğretmenin bir sonraki sene öğretmeni olacağı sınıf düzeyinin uygun olmaması nedeniyle uygulamak istemediğini, 2 öğretmenin ise seneye başka projelere yönelmek istediği için uygulamak istemediğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: “İstemem. Benim düşüncem aynı zaten hocam. Yani şartları elverişli olursa devam edilebilir. Yani şöyle, biz geçen yıl da çok büyük sıkıntılar yaşadık. Hani bu ödenek konusunda müdür beyimiz sağ olsun hani hep desteki bize, tam desteki de ama hani velilerden de yine bir maddi olarak bir şeyler bekledik işte tişört onlar bastırdık biz giderken bir şeyler bir şeyler yaptık. Evet hani bunlar olmasaydı daha iyi olurdu işte bu yıl yine hani bir şeyler yapmak istiyoruz, bizim doğayla ilgili olduğu için çocukları bir botanik bahçesine falan mı götürsek diye düşündük ama gezi konusu yine sıkıntılı. Dönüş saatlerimiz bizim ders saatlerimizle çakışacağı için izin konusunda sıkıntılar yaşadık. Yani bunlar olmasa, hani istediğimiz her şeyi rahatlıkla yapabiliyor olsaydık daha iyimser bakabilirdim. Hani devam etme konusunda.”

Ö26: “İmkanlar düzeltilirse neden olmasın? Ama bunun için ciddi anlamda bir ödenek ayrılmalı. Gerekli yardımlar yapılmalı. Fiziki ortam sağlanmalı.”

Ö27: “Maddi açıdan da yeterince tatmin edici bulmuyoruz. Uyguladığımız başka projelerden daha az emek harcayarak aynı ek ders ücretini alabiliyorken bunca emeğin karşılığını alamıyor olmak caydırıyor.”

Ö3: “Geçen senenin sonunda biz en azından bir başarı belgesi beklemiştik mesela gelmedi. En azından bir başarı belgesi verilebilirdi. Hiç motive edilmedik. Belki ek ders olarak da biraz artırılabilir. Gerçi başlarken hiç kimse ek ders olduğunu bilmeden başlamıştı ilk beklentimiz para değil ama bir teşekkür beklemiştik. Motivasyon önemli.

Ö11: “İstemem. Çok yorucu bir süre. Bir de şöyle düşünüyorum, ülkemizde yapılan herhangi bir şey ödüllendirilmiyor. Motivasyon için simgesel de olsa bir ödül bekliyorum açıkçası. Hani

en büyük ödül çocukların bir şeyler öğrenmesi elbette ama ekstra bir emek veriyorsam ekstra zaman harcıyorsam bunun görülmesini istiyorum açıkçası. Harezmi bu noktada belki bizim ilçemizde henüz görünürlüğü olmayan bir uygulama. Basit mevzulardan bile ödüllendirilen insanlar oluyor sen 25 haftanı ayırıyorsun ama bu görülüyor. “

Ö4: *“Şu anda düşünmüyorum. Çünkü birinci sınıfım ve çok yorucu. Dördüncü sınıflarda daha ideal olduğunu düşünüyorum.”*

Ö10: *“Uygulamak istemem çünkü dördüncü sınıf öğretmeniyim ve kendi öğrencilerim de bu etkinlikten yararlanıyorlar ben seneye birinci sınıf öğretmeni olacağım. Seneye bağlı bulunacağım sınıf seviyesi itibariyle uygulayamayacağımı düşünüyorum. Çat pat okuyup yazabilen bir öğrenciyle yapılamaz gibi bence. Uygulayanlar varmış herhalde ama ben olamayacağımı düşünüyorum. Eğer onlara farklı bir program uygulanıyorsa bilemiyorum. Bence biraz soyut düşünme becerisi gerektiren bir uygulama. “*

Ö19: *“Ben geçen yıl uygulamıştım bu yıl dördüncü sınıfları okuttuğum için Harezmi’yi uygulamak istemedim. Dördüncü sınıflar inanılmaz yorucu bizim için. Yoksa uygulamak isterdim.”*

Ö23: *“İstemem. Seneye birinci sınıf olacağız. Bu sene dördüncü sınıfları okuttuğum için boş derslerimden yararlanmıştım ancak seneye böyle bir şansım olmayacak. “*

Ö24: *“İstemem. Birinci sınıf öğretmeni olacağım için istemem. Yoksa isterdim. Seneye zor bir sınıf almayacak olsam isterdim bunun dışında beni caydıran bir durum yok.”*

Ö25: *“İstemem, seneye birinci sınıflarla çalışacağım bu nedenle zaman bulamayabilirim ve daha fazla yorulacağım malum. Bunun dışında sorun etmezdim herhangi bir şeyi ve uygulamak isterdim.”*

Ö27: *“Ancak okulumuzun yürüttüğü başka pek çok proje var. Hepsinden biraz yapalım derken hepsi çok eksik oluyor.”*

Ö28: *“İstemem. Gelecek sene akıl oyunları, satranç gibi alanlarda çocuklarla çalışmak istiyorum. Çünkü kendimi web2.0 araçları ve diğer konularda çok yeterli hissetmiyorum.”*

Sonuç

Bu bölümde çalışma kapsamında görüşme formundan elde edilen verilere yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Harezmi Eğitim Modeli'nin Uygulama Sürecine Dair Görüşler

Öğretmenler, Harezmi Eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde pek çok olumlu özellik geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Uygulamaların öğrenci üzerindeki olumlu görülen etkileri arasında öğretmenlerin çoğu işbirliği, problem çözme becerisi, farklı bakış açıları kazanma, öğrenme isteğinin artması ve öğrencilerde ifade becerilerinin artması gibi özelliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Harezmi eğitim uygulamalarını yürüten öğretmenler uygulamaların kendilerine mesleki tecrübe kazandırdığını ifade etmişlerdir. Meslektaşlarıyla aynı sınıfta birlikte ders işlemenin birbirlerine katkılar sağladığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Kendilerini değerlendirebilme ve bu anlamda meslekte yeni kazanımlara ulaşabilme anlamında fırsat yakaladıklarını da belirtmişlerdir.

Okulların Araç-Gereç, Donanım ve Teknolojik Altyapı Bakımından Yeterliğine Yönelik Görüşler

Derslerin işlenebilmesi için okullarda yeterli teknolojik araç gerecin olduğunu ifade eden öğretmenler olsa da yetersiz olduğunu ya da olmadığını dile getiren öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır.

Harezmi Eğitim Modeli Uygulamaları için Ayrılan Sürenin Yeterliğine Yönelik Görüşler

Öğretmenlerden bazıları uygulamalar verilen sürenin yetersiz olduğunu ifade etse de verilen iki saatlik uygulamaların yeterli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ancak planlamalar için ayrılan iki saatlik sürelerin yetmediğini, bu sürelerin dışına çıktığını bu nedenle, okul sonrası saatlerde bir araya gelerek ya da boş ders saatlerini ayırarak bu planlamaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Harezmi İçin Hazırlanan Etkinlik ve Ders Planlarına İlişkin Görüşler

Sınıf öğretmenlerinden bazıları kendi branşlarının etkinlik hazırlamak konusunda tecrübe kazandırdığını, bu tecrübeleri Harezmi uygulamalarına da aktarabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Harezmi dersleri için etkinlik hazırlamakta zorlanmadıklarını ve tersine kolaylıkla halledebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ders planlarını hazırlama konusunda zorlandıklarını bunun nedeninin Harezmi Eğitimi için istenen ders planlarının çok fazla ayrıntı içermesi olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Harezmi Eğitim Modeli'nin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin çoğu, Harezmi Eğitiminde bazı öğrencilerin seçilerek ayrı ayrı sınıflar oluşturulmasındansa her öğrencinin kendi sınıf seviyesinde Harezmi Eğitimi alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Belli sayılarda öğrenci seçimi nedeniyle her öğrencinin ve her öğretmenin Harezmi Eğitime katılmadığını ancak bunun yolunun açılması gerektiğini, Harezmi Eğitime her öğrencinin kendi sınıf seviyesinde katılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Harezmi Eğitim Modeli'nin Uygulama Sürecine Dair Görüşler

Uygulamaların öğrencilerde problem çözme becerilerini artırması ve iletişim becerilerini artırması sonucu Yavuz'un (2023) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kurtuluş, Akçay ve Karahan, (2017) yaptıkları çalışma sonuçlarında da öğretmenler STEM uygulamalarını, problem çözme odaklı, eğlenceli bir öğretim olarak değerlendirmişlerdir sonucuna varmıştır. Çimşir vd.'nin (2022) yaptıkları çalışma sonuçlarında da öğrenciler Harezmi Eğitimi

uygulamalarının, problem çözme ve işbirlikçi çalışma becerisini geliştirdiğini; 'Hayatın İçinden Sorun' belirleme, veri toplama, hipotez oluşturma ve hipotezi test etmeye yani problem çözmeye katkısı olduğunu düşünmektedirler sonucuna varmışlardır. Ceylan, vd.'nin (2020) yaptıkları çalışmada da yapılan çalışmaların Harezmi Eğitim Modeli'nin işbirlikçi çalışma ortamı sağladığını ve öğrencilerin işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir sonucuna varılmıştır. Uygulamaların öğretmenlere mesleki tecrübe kazandırması bakımından sonuçlar Seçer'in (2021) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yavuz'un (2023) yaptığı çalışmada da sonuçlar benzerdir.

Harezmi Eğitim Modeli'nin çoğu öğretmen görüşü doğrultusunda öğrencilerde problem çözme, işbirliği yapabilme, farklı bakış açıları kazanma, öğrenme istekliliğinin artması ve ifade becerilerinin gelişmesi gibi olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Harezmi Eğitim Modeli'nin zemininde var olan disiplinlerarası bağlantı kurabilme, bilgiyi farklı disiplinlerin arasında transfer edebilme gibi becerilerinin öğretmen görüşlerine ağırlıkta olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte robotik ve kodlama anlamında da öğrencilerin aktif bir uygulama ve beceri geliştirme sürecine değinilmediği de görülmektedir. 1. Pilot uygulama raporunda sunulan beş zeminden birinin de robotik ve kodlama konusunda öğrencilerde gelişim gözlenmesi beklentisi olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar bu anlamda tutarlı görülmemektedir. Sınıflardaki teknolojik altyapı ve donanım eksikliğinin robotik konusunda uygulama imkânı sunmadığı söylenebilir. Bu anlamda sınıfların altyapısının modele uygun hale getirilmesi önerilebilir. Robotik konusundaki eksikliğin sebebi öğretmen yeterliği ve donanımı da olabilir. Öyleyse, öğretmenlerin robotik ve kodlama, teknoloji okuryazarlığı konusunda eğitimlere katılımının teşvik edilmesi sağlanabilir.

Okulların Araç-Gereç, Donanım ve Teknolojik Altyapı Bakımından Yeterliliğine Yönelik Görüşler

Harezmi derslerini işleyebilmek için uygun donanıma sahip bir sınıf ya da uygulama alanı bulunmadığını da ifade eden öğretmenler çoğunluktadır. Harezmi Eğitimi için web2.0 araçlarının kullanımı, teknoloji gerektiren uygulamaların yapılabilmesi için bu imkanlarla donatılmış bir uygulama ortamının var olmasının gerekli olduğu bilinmektedir. Bu anlamda Seçer (2021) yaptığı çalışmada da uygulama ortamlarının yeterli fiziki altyapıya ve donanıma uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yavuz (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çalıştıkları okulların birçoğunda teknolojik desteğin olmadığı bilgisine ulaşmıştır.

Öğretmenlerin en çok belirttiği ve sık sık yinelediği konu Harezmi derslerini işlemek için yeterli ve donanımlı bir alanın olmaması olmuştur. Öğrencilerin aidiyet hissedebilmesi için okulların imkânı doğrultusunda teknolojik ve uygun fiziksel altyapı ile donanımlı bir Harezmi Sınıfı oluşturulması önerilmektedir.

Harezmi Eğitim Modeli Uygulamaları için Ayrılan Sürenin Yeterliliği Görüşler

Seçer (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, sürenin yetersiz oluşunu dile getirilmişlerdir. Bu anlamda çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Öğretmenler uygulama sürelerinin yeterli olduğunu ancak planlama için sürenin yetmediğini, okul dışı saatlerde ve diğer boş

ders saatlerinde planlama yapmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Harezmi eğitimleri için haftalık dört saat olarak verilen süre artırılabilir. Bu süre uygulama için kullanılmasa bile planlama için kullanılabilir.

Harezmi İçin Hazırlanan Etkinlik ve Ders Planlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenler ders planlarının çok fazla ayrıntı içermesi nedeniyle, plan hazırlamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar Seçer (2021) tarafından yapılan çalışmanın ders planlama konusunda evrak işlerinin fazla bulunduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler Harezmi planlarının çok fazla ayrıntı içerdiğini, yapılan pek çok uygulamanın planlar kısmında uygun başlıklar altında toplanmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bunu bir vakit kaybı olarak da görmekte, planlarla kaybedilen zamanın uygulamaya aktarılabilceğini ifade etmektedirler. Bu nedenle planlar daha işlevsel olacak biçimde yapılabilir.

Harezmi Eğitim Modeli'nin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin çoğu, Harezmi eğitimi uygulayan öğretmenlerle daha sık bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunmak istediklerini, böylece neyi ne kadar doğru yaptıklarını karşılaştırabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguyu Yavuz (2023) tarafından yapılan çalışma sonuçları da desteklemektedir. Araştırmada öğretmenlerin modelin planlama değerlendirme ve uygulama aşamasında öğretmen birlikteliğinin yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğu, her öğrencinin kendi sınıf seviyesinde Harezmi eğitimi uygulamalarına katılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Seçer (2021) yaptığı çalışmada Harezmi Eğitimi'nin öğretmen görüşleri doğrultusunda normal eğitim programına entegre edilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu entegrasyonun tıpkı 1. Pilot uygulama süreci raporunda (2018) olduğu gibi; egzersiz çalışması, proje, kulüp faaliyeti, seçmeli ders, sosyal etkinlik ya da serbest etkinlik faaliyeti olarak gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Bu sonuç Yavuz (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İlkokul programında öğrencilerin serbest etkinlik adı altında bir dersleri olduğu bilinmektedir. Her öğrencinin kendi sınıf seviyesinde Harezmi Eğitime katılabilmesi için ilkokul seviyesinde serbest etkinlik derslerinde Harezmi Eğitimi uygulanabilir. Bununla birlikte öğretmenler, Harezmi uygulayıcı öğretmen ekipleriyle daha sık bir araya gelerek bilgi paylaşımı yapmak istediklerini dile getirmişlerdir. Harezmi uygulamaları kapsamında öğretmen paylaşım günleri yapıldığı bilinmektedir. Bu paylaşım günlerinin daha sık yapılarak öğretmenlerin birbirleri ile daha çok etkileşime girmeleri sağlanabilir. Sosyal olarak bir araya gelme fırsatı tanıyan online platformlar aracılığıyla da bu paylaşımların yapılması sağlanabilir.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 04.10.2022 tarihli 08-21 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014). Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı. Creswell J. W. (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev., s. 69). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/002.248.7101052001002>
- Brunold, C., & Conesa. (2010, Aralık). International Education: The International Baccalaureate, Montessori and Global Citizenship. *Journal of Research in International Education*, 9(3), s. 14. doi:doi.org/10.1177/147.524.0910382992
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Örneklem yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.
- Ceylan, Ö., Öğten, M., Tüfekçi, V., & Yurttaş, M. Ö. (2020). Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeline Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 227-251.
- Çelik, V., & Gömlüksiz, M. N. (2000). Küreselleşmenin Eleştirel Bir İncelemesi ve Eğitim Üzerindeki Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 133-144.
- Çimen, A. (2022, Aralık). Harezmi eğitim modeli uygulama verisinin metin madenciliği teknikleriyle değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Gezer, İ. (2007). *Nasıl bir eğitim: Eğitimde alternatif arayışlar*. İstanbul: Bakış Yayıncılık.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan “Tky Merkezi” ve “Eğitim Programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkelere-Teknikler* (23 b.). Ankara: Nobel Akademi.
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye’de Pilot Uygulama Sürecinde Olan Harezmi Eğitim Modelinin Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19). s. 13-19
- Korkmaz, S. (2020). Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational*, 45(3), 214-222. doi:10.5014/ajot.45.3.214
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- MEB, İ. (2018a). Harezmi Eğitim Modeli Stratejik Karar Alma Çalıştayı. <http://istanbul.meb.gov.tr/www/harezm-egitim-modeli-stratejik-karar-alma-calistayi-yapildi/icerik/1832> adresinden edinilmiştir.
- MEB, Z. (2019). Harezmi Eğitim Modeli Şenliği. <http://zeytinburnu.meb.gov.tr/www/harezmi-egitim-modeli-senligi/icerik/797> adresinden edinilmiştir.
- Özbay, A. F. (2009). Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Seçer, T. (2021). Harezmi Eğitim Modelini uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tokmak, A. (2022). Harezmi Eğitim Modelinin Sosyal bilgiler dersinde uygulanması. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, O., Yavuz, Y., Özyürek, H., & Boral, D. (2019). Harezmi Eğitim Modeli’nin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *International Congress on Gifted and Talented Education*, 234.
- Yazıcı, E. (2022). Sıfırdan başlayarak algoritma ve programlama öğrenme. İstanbul: Hiperlink.

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Ders ve Etkinliklere Katılım Notlarını Verme Durumlarının İncelenmesi

Examination into the Status of Turkish Teachers' Giving Grades on Students' Attendance to Class and Activities

Atilla DİLEKÇİ* 

Öz

Ders ve etkinliklere katılım notları gözleme dayalı ölçme ve değerlendirmeyi içinde barındırır. Öğretmenler Türkçe dersinde dönemde her bir öğrenciye üç defa ders ve etkinliklere katılım notu verir. Bu çalışmada öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notlarını hangi ölçütlerle değerlendirdiği ve değerlendirmeye etki eden ders dışı unsurlar ortaya konmuştur. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine göre yapılmıştır. Bunun için 24 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notları için kullandıkları değerlendirme ölçütlerine baktığımızda bunlar ders ölçütleri, millî ahlaki değerler ve sosyal beceriler altında sınıflandırılabilir. Ders ölçütleri; derse etkin katılım, ödev yapma, derse karşı ilgi ve istek, ders performansları, ders ile ilgili sorumluluklarını yerine getirme, derse hazırlıklı gelme, ders araç ve gereçlerini bulundurma ve yazılı notlarıdır. Ders ve etkinliklere katılım notu değerlendirme sürecine kurallara uyma, öğrenci davranışları, sosyal etkinliklere katılım, veli baskısı ve sosyoekonomik durum etki eden ders dışı etmenlerdir. Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notlarının ders notunun hesaplanmasına etkisinin artırılmasını istedikleri belirlenmiştir.

* Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Eposta: dilekciatilla@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-5393-9570

Atf için: Dilekçi, A. (2024). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım notlarını verme durumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 227-245. DOI: 10.15285/maruaeabd.1369933

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, ders ve etkinliklere katılım notu, kanaat notu, performans notu.

Abstract

Grades on students' attendance to class and activities include observational assessment and evaluation. In Turkish language courses, each student is given a grade for his/ her participation in class and activities three times a semester. The objectives of this research were to investigate the criteria by which teachers evaluate students' attendance to class and activities and the extracurricular factors influencing the evaluation. Case study method was conducted on 24 Turkish language teachers through interviews that were analysed via content analysis. The criteria used by teachers towards the participation in class and activities were classified under the headings of course criteria, national moral values and social skills. Course criteria refer to effective class participation, submitting assignments, class engagement, course performance, fulfilling course responsibilities, coming prepared to class, having course materials and written notes. The extracurricular factors affecting the evaluation include compliance to rules, student behaviours, participation in social activities, parental pressure and socio-economic status. Teachers emphasized that the effect of the attendance grades of students to class and activities on the calculation of course grades were required to be increased.

Keywords: Measurement and evaluation, grades on students' attendance to class and activities, final grade, performance grade

Summary

Introduction

Grades on attendance to class and activities (also known as final or performance grades) was put into practice with the "Examination Regulation" issued in 1937 (Baykul, 2011) and it is a form of assessment and evaluation in which teachers evaluated students. This assessment and evaluation pattern was previously expressed as a teacher's final grade and has also been regarded as performance grade by students and teachers. In this research, it will be used as grades on attendance to class and activities as stated in the e-school system.

"Students are given two grades for participation in courses that have two or less hours weekly and three grades for the ones having more than two hours weekly" (Ministry of National Education, 2016). In accordance with the relevant regulation, the attendance grades for Turkish language course are required to be given six times in an academic year, as three times each semester.

The practices conducted according to the objectives of assessment and evaluation are diagnostic, formative and summative. Grade on attendance to class and activities can be said to have formative characteristics in that teachers monitor students during the class, evaluate learning and leads teaching process; however, it is summative in terms of giving students final grades at the end of the semester.

The attendance grades in which teachers evaluate students in schools have not been completely centred upon in the literature. Only one study on this subject has been encountered (Engin and İnci, 2012). The present study unveils the criteria by which teachers evaluate students' attendance to class and activities and the extracurricular factors influencing the evaluation. It was also aimed to

determine the criteria on the attendance grades to class and activities for Turkish language courses. Furthermore, teachers' opinions regarding the effect of these grades on the calculation of students' semester and end-of-year grades are attempted to be revealed.

Method

Case study method was conducted on 24 Turkish language teachers by carrying out through interviews where semi-structured interview forms including 5 open-ended questions were used. The data was analysed through content analysis.

Discussion and Conclusion

The majority of teachers were found to use a form that includes evaluation criteria while giving attendance grades. The criteria used by teachers towards the participation in class and activities were classified as course criteria, national moral values and social skills. Course criteria refer to effective class participation, submitting assignments, class engagement, course performance, fulfilling course responsibilities, coming prepared to class, having course materials and written notes. Besides, students were revealed to be evaluated based on reading habit, oral and written expression skills that are essential for Turkish language courses and on the curriculum acquisitions. There are also extracurricular factors affecting the evaluation as compliance to rules, student behaviours, participation in social activities, parental pressure and socio-economic status.

Students' attitudes and behaviours within the semester affect their grades on attendance to class and activities as well as their course achievements (Engin and İnci, 2012). Certain teachers were revealed to evaluate students depending on such criteria as being respectful and well-behaved. Students' being respectful to teachers is an important criterion for evaluation. Despite not being directly related to the course, students' having values and behaving accordingly is among the criteria of attendance grades.

The evaluation criteria used by teachers for students' attendance grades were found to vary, thereby decreasing the validity and reliability of assessment and evaluation. However, the fact that students do not know these criteria clearly decreases their trust in the evaluation system and hinders transparency (Engin and İnci, 2012). The fact that students think that each teacher has different criteria prevents them from developing a standard behaviour pattern in classes, preventing both the assessment and evaluation system and students' behaviours from being consistent.

Giriş

Bir dersin öğretim programı; hedef, içerik, öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere çeşitli öğelerden oluşur. Bu öğelerden ölçme ve değerlendirme yapılan eğitimlerin amacına ulaşım ulaşmadığını, öğrencilerin kazanımları kazanıp kazanmadığını ortaya koyar. Böylece öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirler. Bu belirlemelere göre öğrenme süreci yeniden şekillenir.

Ölçme ve değerlendirme birçok amaç için farklı araçlarla gerçekleştirilir. Bir öğretmen yazılı sınavlar yaparak, öğrencilere proje görevleri, ders ve etkinliklere katılım notu vererek değerlendirme sürecini gerçekleştirebilir. “Ders ve etkinliklere katılım, öğrencilerin, sınıf veya okul içinde yaptıkları; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanındaki becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan, performansını değerlendirmeye yönelik çalışmaları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014).

Ders ve etkinliklere katılım notu öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içi ve dışı performanslarını değerlendirip kanaatlerine göre puan verdikleri bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımıdır. Ders ve etkinliklere katılım notu, 1937 yılında çıkarılan “Sınav Talimatnamesi”nden itibaren verilmeye başlanmış (Baykul, 2011), geçmişten beri öğretmenlerin öğrencileri değerlendirdiği bir ölçme ve değerlendirme şeklidir. Bu ölçme ve değerlendirme şekli önceden öğretmen kanaat notu olarak ifade edilmiş, öğrenci ve öğretmenler arasında zaman zaman sözlü notu ya da performans notu olarak da kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ders etkinliklerine katılım, e-okulda ders ve etkinliklere katılım olarak adlandırılmıştır (MEB, 2014). Bu çalışmada e-okulda ifade edildiği hâliyle kullanılacaktır.

MEB mevzuatında ders ve etkinliklere katılım notlarının bir eğitim öğretim yılının dönemlerinde kaç kez verileceği belirtilmiştir: “Öğrencilere her dönemde her bir dersin haftalık ders saati sayısı iki ve daha az olanlara iki, haftalık ders saati sayısı ikiden fazla olanlara ise üç defa ders etkinliklerine katılım puanı verilir” (MEB, 2016). İlgili yönetmelik gereği Türkçe dersi için ders ve etkinliklere katılım notlarının her dönem üç kez olmak üzere bir eğitim öğretim yılında altı defa verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Eğitim, öğrenci merkezli ve etkin katılıma doğru geliştikçe öğrencinin sınıf içi ders ve etkinliklere katılımının notlandırılması daha da önem kazanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme amaçlarına göre yapılan işlemler çeşitli işlevlere sahiptir. Bunlar; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici işlevlerdir (Atılgan, 2018). Ders ve etkinliklere katılım notları öğretmenin ders başında öğrencinin hazırbulunuşluğunu belirlemesi bakımından tanılayıcı; ders içinde öğrenciyi gözlemesi, öğrencinin öğrenmesini değerlendirmesi ve öğretime yön vermesi bakımından biçimlendirici; öğretmenin öğrenciye dönem sonunda karar notunu vermesi bakımından da değerlendirici bir işlevi olduğu söylenebilir (Atılgan, 2018). Ders ve etkinliklerine katılım sınıf ortamlarında öğrenci başarısı için önemlidir ve bunun değerlendirilmesi gerekir (Wright, 2014). Ders ve etkinliklere katılımın değerlendirilmesi, öğrencilerin ders katılımını artırır ve bu durum ders sürecini de olumlu etkiler (Czekanski ve Wolf, 2013). Katılımı teşvik etmeye yönelik yaygın bir yaklaşım, her öğrencinin sınıfa katılımı olarak katkısına belirli bir puan değeri atamaktır ve öğrencilerin öğrenme ortamına bağlılığı ve katkı gösterme sorumluluğu olarak görülür (Akpur, 2021; Czekanski & Wolf, 2013).

Ders ve etkinliklere katılım notları gözleme dayalı ölçme ve değerlendirmeyi içinde barındırır. Ders ve etkinliklere katılım, geleneksel kâğıt kalem sınavlarının dışında bir yapısı olması nedeniyle alternatif değerlendirme tekniklerinden birisi olarak kabul edilebilir (Engin ve İnci, 2012). Alternatif ölçme ve değerlendirmede ürün kadar süreç de değerlendirilir. Ders ve etkinliklere katılım notları öğrencilerin dönem boyunca gösterdiği performans gözlemlenerek değerlendirilir. Yapılan gözlem

sürecinde değerlendirme ölçütlerinin belirlenmeden yapılması notların ölçütlere bağlılığını azaltır. Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan bir bütündür. Değerlendirme sürecinde bu becerilerden bazılarının ihmal edilmesi, bazı kazanımların değerlendirme dışında kalması ölçme ve değerlendirme açısından bir hata olduğu söylenebilir. Özellikle Türkçe dersinde sözlü iletişim becerilerini değerlendirmeye yönelik değerlendirme araçları hazırlamak ve uygulamak öğretmenler için zaman alıcı ve zorlayıcı olabilmektedir (Karatay ve Dilekçi, 2019). Öğretmenin bir değerlendirme aracı kullanmaması notların standart olmasını olumsuz etkileyebilir. Bu yapılandırılmamış bir doğal bir gözlem olarak nitelendirilebilir.

Derse katılım genellikle öğrenmenin önemli bir yönü olarak kabul edilir ve bu nedenle birçok ders için bir notlandırma ölçütüdür (Precourt & Gainor, 2019). Ders ve etkinliklere katılım puanlama ölçütleri ölçmenin kapsam geçerliğini etkiler (Engin ve İnci, 2012). Nitekim kapsam geçerliği ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıyla ilgidir ve davranışların yeterli derecede temsili gerekir (Kan, 2018). Birçok ders için ortak ölçütler olabileceği gibi her dersin kendine özel değerlendirme ölçütleri olması doğaldır. Öğretmenlerin öğrencilerinin ders ve etkinliklere katılım notlarını değerlendirirken; ilgi ve istek, etkin katılım, ödev yapma, yazılı notları, ders performansları, derse hazırlıklı gelme, ders araç ve gereçlerini bulundurma gibi ölçütleri dikkate aldıkları söylenebilir. Türkçe dersi özelinde öğrencinin dil becerilerini etkili kullanması ve kitap okuma alışkanlığı da ölçütler arasında yer alır. Yine öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği yapması ve sosyal etkinliklere katılması da ölçme ve değerlendirme sürecinde dikkate alınabilmektedir. Her bir öğretmenin ders ve etkinliklere katılım puanlama ölçütleri farklılaşabilmektedir. MEB'in ilgili yönetmeliğinde öğrencilerin sınıf veya okul içinde yaptıkları eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerinin değerlendirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2014).

Ders ve etkinliklere katılım notunu dersle doğrudan bir ilgisi olmayan durumlar da etkileyebilmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumu ve velinin öğretmen üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisi de bu değerlendirmeye karışan ders dışı etmenler olarak görülebilir (Engin ve İnci, 2012). Bu etmenler, ders odağındaki durumlar olmamakla birlikte öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini etkileyebilmektedir. Ayrıca ders ve etkinliklere katılım notunu verme sürecini zorlaştıran öznellik, utangaçlık ve iletişim engelleri, kesinti, tutarsızlık ve öğrenci takibi gibi etmenler de söz konusudur. (Holly vd., 2024)

Öğrencinin yıl sonu puanı hesaplanırken ders ve etkinliklere katılım notlarının hesaplama ağırlığı ilgili yönetmelikte şöyle ifade edilmiştir. “Proje puanlarının aritmetik ortalaması ile ders etkinliklerine katılım puanlarının aritmetik ortalaması ayrı ayrı alınarak toplanıp ikiye bölünür. Bulunan sonuçla birinci ve ikinci sınav puanları toplanıp üçe bölünerek elde edilir” (MEB, 2018). Öğrencilerin nihai ders notunun hesaplanmasındaki öğretmenlerin verdiği ders ve etkinliklere katılım notlarının etkisinin proje notu varsa %17'den, proje notu yoksa %34'ten az olduğu söylenebilir.

Örgün eğitimde sürekli ve sıklıkla kullanılan bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olmakla birlikte öğretmenler tarafından ders ve etkinliklere katılım notlarının nasıl verildiği ile ilgili alanyazında çalışmalar sınırlıdır (Engin ve İnci, 2012; Önel vd., 2020). Bu çalışmalar dolaylı olarak

ders ve etkinliklere katılım notu ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilişkilidir. Bunun için Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım notlarını verme durumlarının, ders ve etkinliklere katılım not verme ölçütlerinin, ölçme ve değerlendirme sürecini etkileyen etmenler ortaya konmuş ve bu notların ders notunun hesaplanmasına etkisine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Geçmişten beri okullarda öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği ders ve etkinliklere katılım notlarının ölçütleri, değerlendirmeyi etkileyen ders dışı etmenler, öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımına bakışları alanyazında tam anlamıyla ortaya konmamıştır. Bununla birlikte ders ve etkinliklere katılım notlarına yönelik çalışmalar da sınırlıdır (Engin ve İnci, 2012; Czekanski ve Wolf, 2013; Holly vd., 2024; Wright, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notlarını hangi ölçütlerle değerlendirdiği ve değerlendirmeye etki eden ders dışı unsurlar ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notlarının öğrencilerin dönem ve yıl sonu notlarının hesaplanmasındaki etkisi hakkındaki görüşleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylece ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan lakin üzerine çok düşünülmemeyen ders ve etkinliklere katılım notları çeşitli yönlerden ortaya konacaktır. Araştırma öğrenci, öğretmen ve veliler arasında tartışma konusu olan bu ölçme ve değerlendirme sürecinin aydınlatılması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler ders ve etkinliklere katılım notu verme sürecinde değerlendirme aracı kullanmakta mıdır? Öğretmenlerin değerlendirme aracı kullanma/kullanmama gerekçeleri nelerdir?
2. Öğretmenler ders ve etkinliklere katılım notunu verirken öğrencileri hangi ölçütlere göre değerlendirmektedir?
3. Öğretmenlerin öğrencilere verdiği ders ve etkinliklere katılım notunu ders dışı hangi durumlar etkilemektedir?
4. Öğrencilerin yazılı puanları öğretmenlerin verdiği ders ve etkinliklere katılım notlarını nasıl etkilemektedir?
5. Öğretmenler verdikleri ders ve etkinliklere katılım notlarının öğrencilerin yıl sonu notuna etkisini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine göre yapılmıştır. Durum deseninde mevcut bir konunun açıklanması, aydınlatılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan gurubun konuya dair sorulara verdikleri cevaplar ile durum ortaya konur. Böylece durum tüm yönleriyle aydınlatılmaya çalışılır (Merriam, 1990). Bu çalışmada öğretmenlere öğrencilerinin ders etkinliklerine katılım notlarını değerlendirme sürecinde standart bir form kullanıp kullanmadıkları,

değerlendirme ölçütleri, değerlendirme sürecine etki eden ders dışı etmenleri ve ders etkinliklerine katılım notlarının öğrencinin ders notuna etki ağırlığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan hareketle Türkçe dersi kapsamında öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ders ve etkinliklere katılım notları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 12 farklı devlet ortaokulunda görev yapan 24 Türkçe öğretmendir. Çalışma grubundaki öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme göre oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışma bu durumlar üzerinden yürütülür (Büyüköztürk vd., 2021). Buna göre örneklem köy, ilçe ve il okullarında görev yapan 24 öğretmenden oluşturulmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Kişisel bilgiler		f
Cinsiyet	Erkek	14
	Kadın	10
Yaş	31-40	15
	41-50	7
	51 ve üzeri	2
Hizmet yılı	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	5
	16-20 yıl	11
	21-25 yıl	2
	26-30 yıl	2
Öğrenim durumu	Lisans	16
	Yüksek lisans	6
	Doktora	2
Görev yeri	Köy	8
	İlçe	8
	İl	8

Tablo 1'de çalışma grubundaki öğretmenlerin daha çok erkek, 31-40 yaş aralığında 16-20 yıllık hizmet yılına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunudur. Katılımcıların görev yerleri köy, ilçe ve il olmak üzere örneklemede eşit bir dağılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Öğretmenler için hazırlanan form 5 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Bu form Türkçe, ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarına değerlendirilmek üzere gönderilmiştir. Uzmanlar görüşme sorularının

birincisinin kapsamının genişletilmesi, diğer soruların uygun olduğunu ancak cümlelerin daha anlaşılır yazılmasına dair görüş belirtmişlerdir. Görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ön uygulama olarak görüşme formu üç öğretmene uygulanmış, formda bir değişiklik yapılmadan kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen görüşme formundaki sorular, öğretmenlerin öğrencilerinin ders etkinliklerine katılım notlarını değerlendirme sürecinde standart bir form kullanıp kullanmadıkları, değerlendirme ölçütleri, değerlendirme sürecine etki eden ders dışı etmenler, öğrencilerin yazılı notlarının ders ve etkinliklere katılım notuna etkisi ve ders etkinliklerine katılım notlarının öğrencinin ders notuna etki ağırlığı ile ilgilidir.

Verilerin Toplanması

Veriler, gönüllü öğretmenler ile bire bir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bu görüşmelerin bir kısmı yüz yüze gerçekleştirilmiş, bir kısmı da çevrim içi platformlar üzerinden yapılmıştır. Her bir görüşmeler 15-30 dakika kadar sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sürecinde veriler yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, kavramlar mantıksal sıraya göre düzenlenir daha sonra veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler içerik analizine göre araştırmacı ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından çözümlenmiştir. İçerik analizi için öncelikle katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır. Ardından öğretmenlerden elde edilen veriler incelenmiş, temalar oluşturulmuş ve uygun temalar altında değerlendirilmiştir. Çözümlenen veriler ilgili tema altında ifade edilmiş, kod ve sıklıkları belirlenmiştir. Temalar altında öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada ulaşılan sonuçların doğruluğunun sağlanması için araştırmanın geçerlik şartlarının sağlanması gerekir. Araştırmada geçerlilik için araştırmanın bütün aşamaları ayrıntılı açıklanır ve raporlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin ders etkinliklerine katılım notlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada araştırmanın bütün süreçleri açıklanmış ve bulgulara nasıl ulaşıldığı ayrıntılarıyla raporlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliği için elde edilen veriler araştırmacı ve bir uzman ayrı ayrı çözümlenmiştir. Ayrı ayrı yapılan veri çözümlenmesi sonrası ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmış ve bu sonuçların %89 oranında benzer olduğu belirlenmiştir. Bu benzerlik araştırma güvenirlığının tutarlılığını ifade eder. Nitekim Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülüne göre bu tutarlılık oranı güvenilirliğin göstergesidir. Üzerinde uzlaşamayan geri kalan veriler araştırmacı ve uzman tarafından bir araya gelinerek tekrar çözümlenmiş ve bu verilerin uygun olan temalara kodlanmasında uzlaşmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Önergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 09/01/2023 tarihli karar 2023/13 belge numarası ile uygun bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ulaşılan bulgular sunulmuştur. Elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin Ders ve Etkinliklere Katılım Notu Verirken Değerlendirme Aracı Kullanma Durumları ve Gerekçeleri

Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notu verirken değerlendirme aracı kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de, öğretmenlerin değerlendirme aracı kullanma/kullanmama gerekçeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Değerlendirme Aracı Kullanma Durumları

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Değerlendirme formu kullanma	Dereceli puanlama anahtarı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö18, Ö22, Ö23	12
	Kontrol listesi	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö14, Ö24	6
Değerlendirme aracı kullanmama	Doğal gözleme göre kanaat belirtme	Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	6

Öğretmen görüşlerinin değerlendirme formu kullanma ve değerlendirme aracı kullanmama teması altında ifade edilmiştir. Öğretmenlerin genelde ders ve etkinliklere katılım notunu değerlendirme aracı olarak dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi kullandığı, araştırmaya katılan diğer öğretmenlerin herhangi bir değerlendirme aracı kullanmadıkları doğal gözleme göre kanaat belirttikleri belirlenmiştir.

Değerlendirme formu kullanma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18’inin, değerlendirmede bir standart oluşturmak için çeşitli ölçütleri içeren değerlendirme formu kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Bütün öğrenciler için standart değerlendirme formu kullanıyorum (Ö2), Ders ve etkinliklere katılım notları için belirli ölçütlerden oluşan form ile değerlendiririm (Ö4), Zümre toplantılarında belirlediğim ölçütleri barındıran bir puanlama ölçeğimiz var (Ö6), Hazırladığım rubrikler ile öğrenciyi puanlarım (Ö18), Klasik ödev takip çizelgesi ve ders içi etkinlik formuna artı eksi koyarak değerlendirmeler yapıyorum (Ö24) ...”

Değerlendirme aracı kullanmama

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı, ders ve etkinlik notlarını değerlendirirken bir değerlendirme aracı kullanmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Yıl içinde yaptığım öğrenci gözlemlerime göre öğrencilerin kanaat notlarını veririm (Ö10), Kanaat notlarını ders içi performanslarına bakarak veririm (Ö16)...”

Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notu verirken değerlendirme aracı kullanma/kullanmama gerekçelerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Değerlendirme Aracı Kullanma/Kullanmama Gerekçeleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Notlarda standartlaşma	Puanlamada standart ölçüt kullanma	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö18, Ö22	9
	Ders kazanımlarının bütüne yönelik değerlendirme	Ö4, Ö6, Ö12, Ö23, Ö24	5
	Notların adil olması	Ö3, Ö5, Ö11, Ö14,	4
Zaman ve iş yükü	Okullarda iş yükünün çok olması	Ö10, Ö17, Ö21	3
	Zaman alıcı bir süreç olması	Ö16, Ö19, Ö20	3

Öğretmen görüşleri değerlendirme formu kullanma/kullanmama gerekçeleri notlarda standartlaşma, zaman ve iş yükü temaları altında ifade edilmiştir.

Notlarda standartlaşma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18'i, ders ve etkinlik notlarının standart olması için değerlendirme aracı kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci puanlamada standartlaşma olmasını istediğim için değerlendirme ölçekleri kullanırım (Ö1), Becerilerin bütüne yönelik değerlendirme yapayım diye ölçütler belirlerim ve rubrik hazırlarım (Ö6), Adil bir puanlama için (Ö11) ...”

Zaman ve iş yükü

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı, ders ve etkinlik notlarını değerlendirirken zaman ve iş yükü gerekçeleriyle değerlendirme aracı kullanmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Okullarda çok fazla iş yükümüz var (Ö17), Yıl içinde birçok öğrenci için rubrik hazırlamak çok zaman alıyor (Ö20)...”

Öğretmenlerin Ders ve Etkinliklere Katılım Notu için Öğrencileri Değerlendirme Ölçütleri

Ders ve etkinliklere katılım notu için öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ders ve Etkinliklere Katılım Notu Değerlendirme Ölçütleri

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Ders ölçütleri	Derse etkin katılım	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24	15
	Ödev yapma	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö21, Ö23	11
	Derse karşı ilgi ve isteği	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö16, Ö20, Ö22	8
	Ders performansları	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö14, Ö20	6
	Ders ile ilgili sorumluluklarını yerine getirme	Ö5, Ö13, Ö17, Ö22	4
	Derse hazırlıklı gelme	Ö2, Ö5, Ö10	3
	Ders araç ve gereçlerini bulundurma	Ö10, Ö20	2
	Yazılı notları	Ö16, Ö21	2
	Kitap okuma alışkanlığı	Ö19, Ö20	2
	Sözlü ve yazılı anlatım becerisi	Ö2	1
	Program kazanımlarına göre değerlendirme	Ö18	1
Değerler	Öğretmenlere ve arkadaşlarına saygılı olma	Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö21	5
	Çalışkan davranışlar sergileme	Ö7, Ö12, Ö17	3
	Ahlaki davranışlar sergileme	Ö17, Ö18	2
Sosyal beceriler	Grup çalışmasında iş birliği yapma	Ö3, Ö5	2
	Sosyal etkinliklere katılım	Ö6	1

Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notları için değerlendirme ölçütleri ders ölçütleri, değerler ve sosyal beceriler temaları altında ifade edilmiştir.

Ders ölçütleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20'si, ders ve etkinliklere katılım notunu verirken öğrencilerin ders performanslarını göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Yıl içinde kullanmak için hazırladığım formlara göre değerlendiriyorum (Ö1), İlgi, sözlü ve yazılı anlatım becerisi, etkin katılım, derse hazırlıklı gelme, yaratıcı düşünce (Ö2), Ders içi katılım ve ev ödevleri (Ö3), Ödev takibi, derse hazırlıklı gelme, sorumluluk almaya istekli olma, derse katılım sağlama (Ö5), Derslere katılım, ödevleri yapma (Ö6), Öğrencinin ilgisi ve isteğini gözlemleyerek veriyorum (Ö7), Derse hazırlıklı gelme, derse katılım, ödevlerini yapma, ders araç gereçlerini bulundurma, ders esnasındaki davranışlar (Ö10), Ödev yapma, derse etkin katılım (Ö11), Onların ders içi yıllık performansına göre (Ö14), Dersteki tavır ve davranışları ve yazılı notları (Ö16), Kitap okuma, ders etkinliklerine katılım, ödevlerini düzenli olarak yapma (Ö19).”

Değerler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u, saygılı olma, çalışkan olma ve ahlaklı davranışlar sergileme gibi değer ölçütlerini dikkate aldığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlere ve arkadaşlarıma karşı sergilediği davranışlar (Ö6), Öğrencinin gayretini gözlemleyerek veriyorum (Ö7), Öğrenci davranışları (Ö11), Emek ve gayret (Ö12), Sorumluluk alabilme, öğrenci davranışları (Ö13), Öğrencinin emeğine, çabasına, dürüstlüğüne, duruşuna, sorumluluk bilincine göre değerlendiriyorum (Ö17), Davranış kriterlerine göre (Ö18), Arkadaş ve öğretmenlere karşı tutum ve davranışlar (Ö21)”

Sosyal beceriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü, sosyal becerileri ders ve etkinliklere katılım notuna değerlendirme ölçütü olarak eklediğini, iş birliği ve sosyal etkinliklere katılım gibi ölçütleri dikkate aldığını ifade etmiştir.

“Grup çalışması (Ö3), Arkadaşlarıyla dersle ilgili paylaşımları (Ö5), Sosyal faaliyetlere katılım (Ö6)”

Öğretmenlerin Ders ve Etkinliklere Katılım Notu Değerlendirme Sürecine Etki Eden Durumlar

Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notu değerlendirme sürecine etki eden ders dışı durumlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ders ve Etkinliklere Katılım Notu Değerlendirme Sürecine Etki Eden Ders Dışı Etmenler

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Ders dışı etmenler	Kurallara uyma	Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö24	9
	Öğrenci davranışları	Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö24	5
	Veli baskısı	Ö10, Ö11, Ö14, Ö18, Ö21	5
	Sosyoekonomik durum	Ö10, Ö14, Ö18	3
	Sosyal etkinliklere katılım	Ö6, Ö20	2

Öğretmenlerin öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım notlarını değerlendirme sürecine etki eden ders dışı durumlar ders dışı etmenler teması altında ifade edilmiştir.

Ders dışı etmenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ü, kurallara uyma, öğrenci davranışları, veli baskısı, sosyoekonomik durum ve sosyal etkinliklere katılım gibi öğrencinin ders dışı durumlarının da ders ve etkinliklere katılım notunu değerlendirmelerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Sosyal faaliyetlere katılımı iyiye ders içi notlarından birini yüksek giriyorum (Ö6), Kriterler genel olsa da puanlama esnasında öğrencinin ailevi durumu, evde ders çalışacak ortamının olup olmaması gibi etkenler puanlamaya yansıtıyor (Ö10), Ders kurallarına uyma (Ö15), Kurallara uyma (Ö16), Sosyal faaliyetler, davranış, kurallara uyma, iletişim (Ö20), Öğrencilerin sosyal ekonomik düzeyi düşükse ve okula gitmeleri engellenecekse bu öğrencilere yüksek not verebilirim (Ö21), Kurallar davranışlar, iş birliği, iletişim (Ö24).”

Öğrencilerin Yazılı Puanlarının Öğretmenlerin Verdiği Ders ve Etkinliklere Katılım Notlarını Etkileme Durumları

Öğrencilerin yazılı puanlarının öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notunu değerlendirme sürecine nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yazılı Notlarının Ders ve Etkinliklere Katılım Notunu Etkileme Durumu

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Yazılı sınavları dikkate alma	Yazılı notlarına göre öğrenciyi değerlendirme.	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24	16
	Öğrencinin yazılı notlarının ortalamasının üzerinde not verme.	Ö4, Ö6, Ö11, Ö17	4
	Yazılı notları düşükse notları yükseltmek için değerlendirme yapma	Ö15	1
Yazılı sınavları dikkate almama	Değerlendirmede yazılı notlarını dikkate almama.	Ö2, Ö13, Ö16	3

Öğretmenlerin öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım notlarını değerlendirme sürecine öğrencilerin yazılı notlarını dikkate alıp almama durumlarına göre yazılı sınavları dikkate alma ve yazılı sınavları dikkate almama temaları altında ifade edilmiştir.

Yazılı sınavları dikkate alma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21’i, ders ve etkinliklere katılım notunu değerlendirirken öğrencilerin yazılı sınav notlarını dikkate aldıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Verdiğim not yazılı ortalamasını düşürmez (Ö4), Yazılı puan ortalamasının altında not vermiyorum (Ö6), Yazılı notlarının zaman zaman etkisinde kalmaktayım (Ö9), Öğrencinin sınav puanı düşük gelmişse ve öğrenci dönem boyunca iyi bir performans göstermişse, ders ve etkinliklere katılım puanını normalden daha fazla veriyorum (Ö15), Çoğunlukla öğrencilerin yazılı puanlarını dikkate alırım (Ö18).”

Yazılı sınavları dikkate almama

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü, ders ve etkinliklere katılım notunu değerlendirirken öğrencilerin yazılı sınav notlarını dikkate almadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Yazılı notlarımı mümkün olduğunca dikkate almamaya çalışıyorum (Ö2), Ders ve etkinliklere katılım notlarını verirken öğrencilerin yazılı notlarını görmezden gelirim (Ö13), Yazılı notlarımı dikkate almıyorum (Ö16)”

Öğretmenler Verdikleri Ders ve Etkinliklere Katılım Notlarının Öğrencilerin Yıl Sonu Notuna Etkisi Ağırlığı

Öğretmenlerin verdikleri ders ve etkinliklere katılım notlarının öğrencilerin yıl sonu notuna etki ağırlığına ilişkin görüşleri incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ders ve Etkinliklere Katılım Notunun Öğrenci Ders Notuna Etki Ağırlığı

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Ortalamaya etkisi artırılmalı	Ders ve etkinliklere katılım notlarının sınav ortalamalarına etkisi artırılmalı.	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23	17
	Yazılı notları ile ders notuna eşit oranda etki etmeli.	Ö10, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	6
Ortalamaya etkisi yeterli	Ders ve etkinliklere katılım notlarının sınav ortalamalarına etkisi yeterlidir.	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13, Ö22	5

Öğretmenlerin öğrencilerin ders ve etkinliklere katılım notlarının öğrencilerin yıl sonu notlarına etkisine ilişkin görüşleri ortalamaya etkisi artırılmalı ve ortalamaya etkisi yeterli temaları altında ifade edilmiştir.

Ortalamaya etkisi artırılmalı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 17’si, verdikleri ders ve etkinliklere katılım notlarının öğrencilerin yıl sonu not ortalamasının daha fazla etki etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle öğrencinin yıl sonu ders puanının hesaplanmasında ders ve etkinliklere katılım notu ağırlığının artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Etkisi fazla olmalı. Öğrencilerin derste daha aktif olmaları sadece yazılı notuna güvenmemeleri dersleri zevkli hâle getirir (Ö2), Az buluyorum. Etki oranının artması olumlu olur (Ö4), Şu an ki etkisinden daha fazla olması gerektiği kanaatindeyim (Ö11), Benim görüşüm yazılı sınavların ağırlığı ile ders ve etkinliklere katılım notlarının ağırlığının eşit olması yönündedir (Ö16), Yazılı notu kadar etkili olmalıdır (Ö21).”

Ortalamaya etkisi yeterli

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i, ders ve etkinliklere katılım notlarının öğrencilerin yıl sonu notuna etkisinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“Yeterli buluyorum (Ö1), Mevcut durum yeterli. Fazlası öznel değerlendirmeye sebep olacaktır (Ö9), Şu anki sistemi doğru buluyorum (Ö13), Ortalamaya etkisini yeterli buluyorum. Aksi takdirde sınav notu olduğundan çok daha yüksek göstermesindeki etkisini yanlış buluyorum (Ö22).”

Tartışma ve Sonuç

Okullarda geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sürdürdüğü alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Akata, 2009; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Göçer, 2018; Karadüz, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009; Yıldırım, 2006; Yiğit ve Kırmırlı, 2014). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında bütün öğretmenler nihai notu belirlerken yalnızca yazılılar değil, ders ve etkinliklere katılım puanlarından da yararlanır (Önel vd., 2020). Geçmişte kanaat notu olarak ifade edilen günümüzde ders ve etkinliklere katılım notu olarak adlandırılan ölçme ve değerlendirme faaliyeti öğretmenlerin yıl boyunca yaptığı öğrenci gözlemine dayanır. Ders ve etkinliklere katılım notlarının süreç odaklı bir gözleme dayalı olması nedeniyle bu, tamamlayıcı bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti olarak düşünülebilir. Bununla birlikte sınıf katılımının değerlendirilmesi son derece öznel bir değerlendirme biçimidir ve yoruma açık olabilir. (Holly vd., 2024). Öğretmenlerin bu gözlemi belli değerlendirme aracı ile yapması notların güvenilir ve geçerli olmasını sağlar. Bu araştırmada öğretmenlerin genelinde ders ve etkinliklere katılım notlarını verirken değerlendirme ölçütlerinin yer aldığı formları kullandıkları belirlenmiştir. Hatta değerlendirmede bütünlük ve adaletin sağlanması için bazı öğretmenler zümre öğretmen grubu ile sene başında belirledikleri ölçütleri barındıran bir puanlama ölçeği kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının herhangi bir değerlendirme formu kullanmadığı, yıl boyunca öğrencileri ders içi ve dışı yapılandırılmamış gözleme dayanarak değerlendirdikleri buldukları belirlenmiştir. Araştırmalar öğretmenlerin değerlendirme rubrikleri, performans listeleri (Czekanski ve Wolf, 2013; Holly vd., 2024) ve ödev kontrol çizelgelerini ders ve etkinliklere katılım notları için bir değerlendirme aracı olarak kullandıkları ortaya konmuştur (Önel vd., 2020). Verilen ders ve etkinliklere katılım notları için ölçütleri belirlenmiş formlar kullanılması yapılan değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğini artıracaktır. Bu sebeple derslerde yapılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin daha özenli yapılmasında yarar vardır (Maden ve Durukan, 2011).

Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notları için kullandıkları değerlendirme ölçütlerine baktığımızda bunlar ders ölçütleri, millî ahlaki değerler ve sosyal beceriler altında sınıflandırılabilir. Ders ölçütleri; derse etkin katılım, ödev yapma, derse karşı ilgi ve istek, ders performansları, ders ile ilgili sorumluluklarını yerine getirme, derse hazırlıklı gelme, ders araç ve gereçlerini bulundurma ve yazılı notlarıdır. Bunun yanında Türkçe dersi özelinde önemli olan kitap okuma alışkanlığı, sözlü ve yazılı anlatım becerisi ve Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına göre değerlendirme ölçütlerine göre öğrencilerin değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğretmenler sınavlar için hazırladıkları ölçme araçlarında daha çok öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmeye çalışmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Az sayıdaki öğretmenin ders ve etkinliklere katılım notlarıyla öğrencilerin sınırlı da olsa sözlü anlatım becerisini de dikkate alarak değerlendirmeler yaptığı söylenebilir. Sınıf içi ders ve etkinliklere katılımın puanlanmasının öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, disiplin sağlaması,

iş birliği ve iletişim becerisinin gelişimi, işlenen konulara yönelik etkin düşünme süreçleri yapması bakımından katkısı olduğunu belirtmişlerdir (Czekanski ve Wolf, 2013; Holly vd., 2024). Ders ve etkinliklere katılım bu bakımdan öğrenme sürecini olumlu desteklediği söylenebilir.

Ders ve etkinliklere katılım notu değerlendirme sürecine etki eden ders dışı etmenler de mevcuttur. Bunlar; kurallara uyma, öğrenci davranışları, sosyal etkinliklere katılım, veli baskısı, ve sosyoekonomik durumdur. Sadece ders başarısı değil öğrencinin dönem içerisindeki tutum ve davranışları da ders ve etkinliklere katılım notu üzerinde açıkça etkili olmaktadır (Engin ve İnci, 2012). Öğretmenlerden bazılarının öğrencileri saygılı olma ve ahlaklı davranışlar sergileme ölçütlerine göre değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğrencinin öğretmenlerine karşı saygılı olması öğretmenler için önemli bir ölçüttür. Doğrudan ders ile ilgili olmasa da öğrencilerin değerlere sahip olması ve bunları davranışlarına yansıtması ders ve etkinliklere katılım notu ölçütleri arasında yer almıştır. Öğrencinin çalışkanlığı, dürüst olması, sorumluluk sahibi olmasının öğretmenlerde olumlu bir etki oluşturduğu bunun ders ve etkinliklere katılım notunu artırdığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenci hakkındaki kanaatlerinin Türkçe akademik başarı puanına etki ettiği anlaşılmaktadır (Karataş ve Dilekçi, 2019).

Sosyal etkinliklere katılım ve sosyal becerilere sahip olma öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri arasında yer almıştır. Bu bulgu Engin ve İnci (2012) araştırma bulgusuyla benzeşmektedir. Öğrencilerin grup çalışmalarında iş birliği yapması öğrencinin ders ve etkinliklere katılım notunu artıran etmenler arasında yer almıştır.

Araştırmada ders ve etkinliklere katılım notunu etkileyen etmenler arasında veli baskısı ve sosyoekonomik durum vardır. Buna göre öğretmenler bazı velilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmen üzerinde oluşturdukları baskı nedeniyle öğrencilere daha yüksek not verme eğiliminde olabilmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirme sürecine karışan hata olarak görülebilir. Velilerin eğitimi destekleyen çok önemli bir unsur olduğu bilinmekle birlikte eğitim öğretim sürecine müdahalesi öğretmenler bakımından istenmeyen bir durumdur.

Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak derslere katılımlarının az bir kısım öğretmenin not verme süreçlerini etkilediği belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere olumlu ayrımcılık yaptıkları bu öğrencilerin çabalarını yüksek notlarla takdir etmek istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu notlarla öğrencilerin motivasyonunu yükseltmeye çalıştıkları söylenebilir. Özel durumlarda öğretmenlerin öğrencilerinin sosyoekonomik durumunu göz önünde bulundurabilecekleri belirlenmiştir (Engin ve İnci, 2012). Önel vd. (2020), öğretmenlerin öğrencilerin diploma not ortalamalarının yüksek olması için ders ve etkinliklere katılım notlarını yüksek verme eğiliminde olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenler yüksek not verme eğiliminin nedeni olarak bazı okullarda notların bilinçli olarak yükseltilmesini göstermişlerdir. Öğretmenler diploma not ortalamalarının öğrencilerin akademik kariyerini etkileyebileceği nedeniyle yüksek puan vermeye eğilimli oldukları anlaşılmakta ancak bu durum adil ve geçerli nihai notların oluşmasını engellemektedir. Ayrıca bazı okullardaki öğretmenlerin yüksek not verme eğilimi, diğer okullardaki öğretmenlerin yüksek not vermeleri üzerinde bir etki yaptığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin ders ve etkinliklere katılım notları için kullandıkları değerlendirme ölçütlerinin farklılaştığı, tam olarak benzeşmediği ve çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf katılımının değerlendirilmesi özne yorumuna açık bir değerlendirme biçimidir (Holly vd., 2024). Bu durum okullar arasında yapılan ölçme ve değerlendirmenin standartlaşmasını engelleyen bir durum olmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu ölçütleri açık bir şekilde bilememesi öğrencilerin bu değerlendirme sistemine güvenini azaltmakta ve şeffaflığı engellemektedir (Engin ve İnci, 2012). Her bir öğretmenin ayrı bir değerlendirme ölçütü olması öğrencilerin derslerde standart bir davranış geliştirmesini engellediği söylenebilir.

Ders ve etkinliklere katılım notunu yazılı notlarının etkilediği de belirlenmiştir. Engin ve İnci (2012) araştırmalarında hem öğrencilerin hem öğretmenlerin böyle bir algıya sahip olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken öğrencilerin yazılılardan aldıkları notları göz önünde bulundurdıkları, yazılı notlarının ortalamasının üzerinde not vermeye gayret ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında yazılı notları düşük öğrencilerin notlarını yükseltmek için ders ve etkinliklere katılım notları verdikleri söylenebilir.

Öğrencinin yıl sonu puanı hesaplanırken ders ve etkinliklere katılım notlarının hesaplama ağırlığı ilgili yönetmelikte şöyle ifade edilmiştir. “Proje puanlarının aritmetik ortalaması ile ders etkinliklerine katılım puanlarının aritmetik ortalaması ayrı ayrı alınarak toplanıp ikiye bölünür. Bulunan sonuçla birinci ve ikinci sınav puanları toplanıp üçe bölünerek elde edilir” (MEB, 2018). Öğrencilerin nihai ders notunun hesaplanmasındaki öğretmenlerin verdiği ders ve etkinliklere katılım notlarının etkisinin proje notu varsa %17’den, proje notu yoksa %34’ten az olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yıl boyu yaptıkları gözlemin sonucunda verdikleri bu notların ders notunun hesaplanmasına etkisinin artırılmasını istedikleri belirlenmiştir. Öğrencilere verilen ders ve etkinliklere katılım notlarının yazılı notları ile eş değer görülmesi ve dönem sonu notlarının öyle hesaplanmasını dile getirmişlerdir. Yıl boyunca ders içi ve dışında öğrenciyi gözlemleyen, öğrenci performansına şahit olan öğretmenlerin bu isteğinde haklı olduğu söylenebilir. Ancak her bir öğretmenin ayrı bir değerlendirme ölçütü kullandığı düşünüldüğünde öncelikle bütün Türkçe öğretmenlerinin standart bir değerlendirme aracı kullanması sağlanmalı, ardından ders ve etkinliklere katılım notlarının dönem sonu ders puanına etkisinin artırılmasının doğru olacağı söylenebilir. Aksi takdirde yapılacak özne değerlendirmeler sonucunda ders başarılarının öğrenci mezuniyet notlarını belirleyeceği ve bunun da sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına geçişi olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Zira ders ve etkinliklere katılım notu öğretmenin inisiyatifinde olan bir nottur (Engin ve İnci, 2012). Öğretmenin bu inisiyatifinin geçerli ve güvenilir olması için belli bir standart oluşturmak gerekir.

Öneriler

Ders ve etkinliklere katılım notlarının geçerli ve güvenilir olması için ölçütlerin önceden belirlenmesi, şeffaflık için öğrencilere bunlar hakkında bilgi verilmesi, adaletin sağlanması için her bir öğrenci için değerlendirme formu kullanılması önerilmiştir. Ders dışı etmenlerin değerlendirme aracındaki ölçütler arasında yer almaması başarılı bir ölçme ve değerlendirme yapılmasına imkân sağlayacaktır. Ders ve etkinliklere katılım ölçütlerinin her bir ders için program kazanımlarına göre oluşturulması gerekir. Türkçe dersi özelinde de değerlendirme formuna dil becerilerine uygun

ölçütler konması yararlı olacaktır. Ders ve etkinliklere katılım notlarının neyi ifade ettiği, nasıl yapılabileceği hakkında hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin bilgilendirilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik kurulunun 09.01.2023 tarihli 2023/01 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma* (yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akpur, U. (2021). Does class participation predict academic achievement? A mixed-method study. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(2), 148-160
- Atılğan, H. (2018). Değerlendirme ve not verme. İçinde Hakan Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (315-362)(11. baskı). Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2011). Türklerde eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* (Özel Sayı), 1, 32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Canbulat M., Bıçak B. ve Uyumaz G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5(1), 462-477.
- Czekanski, K. E. & Wolf, Z. R. (2013). Encouraging and Evaluating Class Participation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-13.
- Engin, A. O. ve İnci, B. (2012). Alternatif değerlendirmede öğretmenlerin kanaat notu kullanım kriterleri (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 3(4), 9-40.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterli algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *BEÜ-SBE Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Holly, C., Porter, S., Vitale, T. R., & Echevarria, M. (2024). Grading participation in the classroom: The assumptions, challenges, and alternatives. *Teaching and Learning in Nursing*, 19(1), 27-33.
- Kan, A. (2018). Ölçme aracında bulunması gereken nitelikler. İçinde Hakan Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (43-102)(11. baskı). Anı Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(1), 189-210.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 685-716. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598>
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim*, 190, 212-233.
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Publisher.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018) *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. (2018, 31 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 30318). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik* (2014, 23 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 29154). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. (2016, 16 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 29744). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., & Kurt Birel, G. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1448-1459. doi: 10.24106/kefdergi.4113
- Precourt, E. & Gainor, M. (2019). Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. *Accounting Education*, 28(1),100–118. doi:10.1080/09639.284.2018.1505530.
- Wright, J. (2014). *Participation in the Classroom: Classification and Assessment Techniques, Teaching Innovation Projects*: Vol. 4: Iss.1, Article 3. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tips/article/view/3654/2877>
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler: Diyarbakır ve Elazığ ili örneği* (yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1621-1639.

Yükseköğretim Öğreticileri Perspektifinden Uzaktan Eğitim: Bir Meta Sentez Çalışması*

Distance Education from the Perspective of Higher Education Instructors: A Meta
Synthesis Study

Dilara Arzugül AKSOY**

Öz

Ülkemizde Covid-19 pandemisi öncesinde yaygın olarak kullanılmayan uzaktan eğitim, salgın sürecinde acil uzaktan öğrenme boyutuyla tüm yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak uygulanmıştır. Belirtilen bu zorunluluk yükseköğretim öğretmenlerine ve öğrencilerine uzaktan eğitimi deneyimleme imkânı sağlamıştır. Bu araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak uzaktan eğitimin sunduğu olumlu katkıları ve karşılaşılan engelleri meta sentez yöntemi ile mevcut çalışmalar çerçevesinde sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda arama kriterleri ve anahtar kelimeler belirlendikten sonra SCOPUS, TR Dizin ve ERIC veri tabanlarında 2021 yılı itibarıyla yayınlanmış, Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde yürütülmüş, öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyim ve görüşlerine odaklanan araştırmalar hedeflenmiştir. Ulaşılan makaleler dahil etme kriterlerine göre değerlendirilmiş ve 17 araştırma veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Meta sentez sonucunda uzaktan eğitimin olumlu katkıları ve öğretmenlerin karşılaştıkları engeller belirlenmiştir. Teknik sorunlar, etkileşim eksikliği, ölçme değerlendirme sürecine yönelik kaygılar ve düşük katılım oranları öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları öne çıkan engellerdir. Öte yandan uzaktan eğitimin zaman ve mekân açısından esneklik sunması, kaydedilen derslerin tekrar izlenebilmesi, kolay erişim sağlanması ve kriz dönemlerinde eğitimin devamlılığını sağlaması ise öğretmenler tarafından olumlu katkı olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonucunda öğretici görüşlerinden hareketle yükseköğretim kurumları ve öğretmenlere yönelik öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, yükseköğretim, öğretici görüşleri, meta sentez

* Bu araştırma 19 – 21 Ekim 2023 tarihinde Bayburt ilinde gerçekleşen 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde bildiri olarak sunulmuş olup sadece özet metni yayınlanmıştır.

** Öğr. Gör. Dr., Bayburt Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu, E-posta: dilaraaksoy@bayburt.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-0666-8362

Atıf için: Aksoy, D. A. (2024). Yükseköğretim öğretmenleri perspektifinden uzaktan eğitim: Bir meta sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 246-262. DOI: 10.15285/maruaeabd.1392075

Abstract

In our country, distance education, which was not widely used before the Covid-19 pandemic, was implemented as a mandatory emergency distance learning dimension in all higher education institutions during the pandemic process. This obligation provided higher education instructors and students with the opportunity to experience distance education. This study aims to present the positive contributions and obstacles encountered in distance education based on the experiences of higher education instructors in Türkiye within the framework of existing studies through meta-synthesis method. In this direction, after determining the search criteria and keywords, studies published in SCOPUS, TR Index and ERIC databases as of 2021, conducted at higher education level in Turkey and focusing on the distance education experiences and opinions of instructors were targeted. The articles were evaluated according to the inclusion criteria and 17 studies were accepted as data sources. As a result of the meta-synthesis, the positive contributions of distance education and the obstacles faced by instructors were identified. Technical problems, lack of interaction, concerns about the assessment and evaluation process, and low participation rates are the prominent obstacles that instructors face in distance education. On the other hand, the flexibility of distance education in terms of time and space, the ability to replay course recordings, easy access and the continuity of education in times of crisis are considered as positive contributions by the instructors. As a result of the research, suggestions for higher education institutions and instructors are presented based on the instructors' opinions.

Keywords: Distance education, higher education, instructor views, meta synthesis

Giriş

Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğreticinin farklı mekânlarda bulunduğu, çeşitli teknolojilerin kullanımını gerektiren, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulandığı planlı, kurumsal ve yönetsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Moore & Kearsley, 2005). Uzaktan eğitimi disiplinlerarası pragmatist bir alan olarak tanımlayan Bozkurt (2017), yeni teknolojilerin öğrenme süreçlerine entegrasyonu ile uzaktan eğitimde içerik ve süreçlerin zenginleşeceğini ifade etmektedir. Johnston (2020) ise uzaktan eğitimi farklı boyutları olan geniş kapsamlı bir kavram olarak nitelendirerek üç alt tanım sunmaktadır:

1. Sanal ağ eğitimi: Öğrencilerin teknolojiyi kullanarak öğretmenlerle daha az doğrudan etkileşimde bulunduğu, kendi kendilerini yöneten ve kaynaklarla ağ oluşturarak esnek bir öğrenme deneyimi yaşadığı özerk bir öğrenme modeli.
2. Kopyalanmış içerik eğitimi: Öğrencilerin belirli içeriklere bağlı olduğu, öğretmen rehberliğinde teknolojiyi kullanarak esnek bir öğrenme deneyimi yaşadığı ve gerektiğinde öğretmenle iletişime geçebildiği bir öğrenme modeli.
3. Uzaktan sınıf eğitimi: Teknoloji aracılığıyla eşzamanlı sınıf deneyiminin sağlandığı, öğretmen rehberliğinde yürütülen bir öğrenme modeli.

Uzaktan eğitim, öğrenenlere zaman ve mekân bağlamında esneklik sağlama (O'Lawrence, 2005), bağımsız öğrenme, bireysellik ve etkileşim fırsatları sunma (Demir, 2004), yaşam boyu öğrenmeyi destekleme (Allen & Seaman, 2017), bilgiye erişimi artırma (Koçer, 2001), öğrenci ihtiyaçlarına göre içerik bağlamında daha fazla çeşitlilik sunma (Al-Arimi, 2014) ve kaliteli eğitime ulaşmada eşitliği sağlama (Zondiros, 2008) yönleriyle fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca sahip olduğu özelliklerle coğrafi

ve bölgesel engelleri aşarak eğitime erişimi artırdığı ifade edilmektedir (Karagöz, 2021). Çevre dostu olarak nitelendirilen uzaktan eğitimin bina, elektrik, kırtasiye ve baskı tüketimi ile ulaşım kaynaklı çevre kirliliğini azalttığı belirtilmektedir (Harizan vd., 2015). Uzaktan eğitimin sunduğu bu fırsatların uluslararası kuruluşların çağrılarındaki eğitimde eşitlik, erişilebilirlik ve kaliteli eğitim gibi ihtiyaçları karşılayabileceği düşünülmektedir. Nitekim, 2015 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının “Nitelikli Eğitim” boyutunda “kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek.” şeklinde bir açıklama yer almaktadır. Eğitimle ilgili diğer maddelerde de eşitlik, erişilebilirlik ve kaliteli eğitim vurgusu yapılmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2022). UNESCO’nun, 2030 yılı için yayımladığı eylem planında ise artan erişim imkanlarının, eğitim-öğretimin kalitesini ve uyumluluğunu iyileştirmeye yönelik tedbirlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (UNESCO, 2016, s.20).

Türkiye’de 1923 itibariyle kavramsal tartışmaları başlayan uzaktan eğitim, 1970’lerde ortaöğretim düzeyinde sınırlı uygulamalarla devam etmiştir. 1980’ler sonrası Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin kurulmasıyla uzaktan eğitim çalışmaları yükseköğretime taşınmıştır. Bu dönemde uzaktan eğitim tüm eğitim seviyelerinde öğrencilere ulaşarak kapsamlı bir sisteme dönüşmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte, 2000 yılı sonrasında uzaktan eğitim girişimleri artarak eğitim sistemi içinde önemli bir yer edinmiştir (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim özellikle pandemi döneminde kurtarıcı rol oynayarak eğitimin devamlılığını sağlamış ve o dönemde ana öğrenme kaynağı haline gelmiştir (Can, 2020). Covid-19 salgını sürecinde eğitim kurumlarının kapatılması ile dünyada tüm eğitim düzeylerinden 1.5 milyar öğrencinin (%90) eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020). Bu süreçte ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumları kapatılarak hızla acil uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır (Bozkurt, 2020). Ülkemizde 2020 Mart ayından 2021 Eylül ayına kadar üniversiteler eğitime uzaktan devam etmiştir. Salgın sürecinin uzaktan eğitimi tüm eğitim düzeyleri için önemli bir odak haline getirdiği (Geçer vd., 2023), yükseköğretim öğreticilerinin teknolojiye bakış açılarını ve çevrim içi öğrenme kabullerini güçlendirdiği düşünülmektedir (Johnson vd., 2022). Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen depremler sonrası YÖK tarafından uzaktan eğitim kararı alınmış ve tüm yükseköğretim kurumlarında tekrar uzaktan eğitime geçilmiştir (YÖK, 2023). Hem Covid-19 pandemisi hem de ülkemizde yaşanan depremler sonrası süreç uzaktan eğitimin rolü ve uzaktan eğitime adaptasyonun önemini ortaya koymaktadır. Belirtilen adaptasyon için öncelikle öğreticilerin uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarının ve yeterliliklerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu yeterlilikler, etkinliklerin ve ders planlarının tasarlanması, öğretim materyalleri ve değerlendirmenin düzenlenmesi, çevrim içi olarak geri bildirim verilmesi, duyuru gönderme ve e-posta iletişiminin sağlanması, ders tasarımı ve notlandırma için zaman planlama, sistemin ve içeriklerin yönetilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Martin vd., 2019). Öğretici yaklaşımı, öğretim sürecindeki rollerin (öğretim tasarımcısı, yönlendirici, değerlendirici, içerik geliştirici gibi) uygulanma biçimlerini etkilediğinden uzaktan eğitimin başarısı için oldukça kritik görülmektedir (Chang vd., 2014). Öte yandan uzaktan eğitimde karşılaşılan durumların öğretici algılarını olumlu ya da olumsuz şekilde yönlendirdiği belirtilmektedir (Eycan & Ulupınar, 2021). Yükseköğretim öğreticilerine göre uzaktan eğitim maliyet, zaman ve mekân tasarrufu sağlama, erişimi artırma

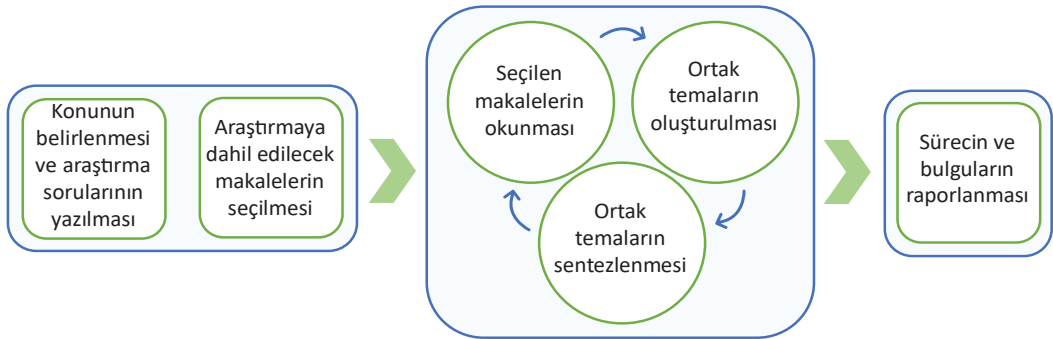
gibi avantajlar sunmasına rağmen internet sorunları, etkileşim eksikliği ve izolasyon hissi gibi dezavantajları da beraberinde getirmektedir (Geçer vd., 2023). Bununla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki konularının belirsizliği, teknik destek ihtiyaçları ve artan iş yükü gibi konularda endişeli oldukları ifade edilmektedir (Wingo vd., 2017). Uzaktan eğitim, Covid-19 salgını sonrasında yükseköğretim odak noktalarından biri haline gelmiştir (Bozkurt, 2022). Bu durumla birlikte, Türkiye'deki yükseköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceleyen çalışmalar da artış göstermiştir. Ancak ilgili çalışmaların çoğu bağlamsal olup belirli bir disipline veya kuruma özgü olarak yürütülmüştür. Bu araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak uzaktan eğitimin sunduğu olumlu katkıları ve karşılaşılan engelleri meta sentez yöntemi ile mevcut çalışmalar çerçevesinde sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

Yükseköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanan birincil araştırmalara göre uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan engeller nelerdir?

Yükseköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanan birincil araştırmalara göre uzaktan eğitimin olumlu katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma kapsamında yükseköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini genel perspektiften değerlendirmek amacıyla meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta sentez, nitel veya karma araştırmalardaki nitel verilerin değerlendirilmesi, yorumlanması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulması amacıyla az sayıda araştırmanın derinlemesine incelendiği metodolojik bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Polat & Ay, 2016). Araştırma sürecinde Polat ve Ay (2016) tarafından sunulan Şekil 1'deki meta sentez işlem basamakları takip edilmiştir.



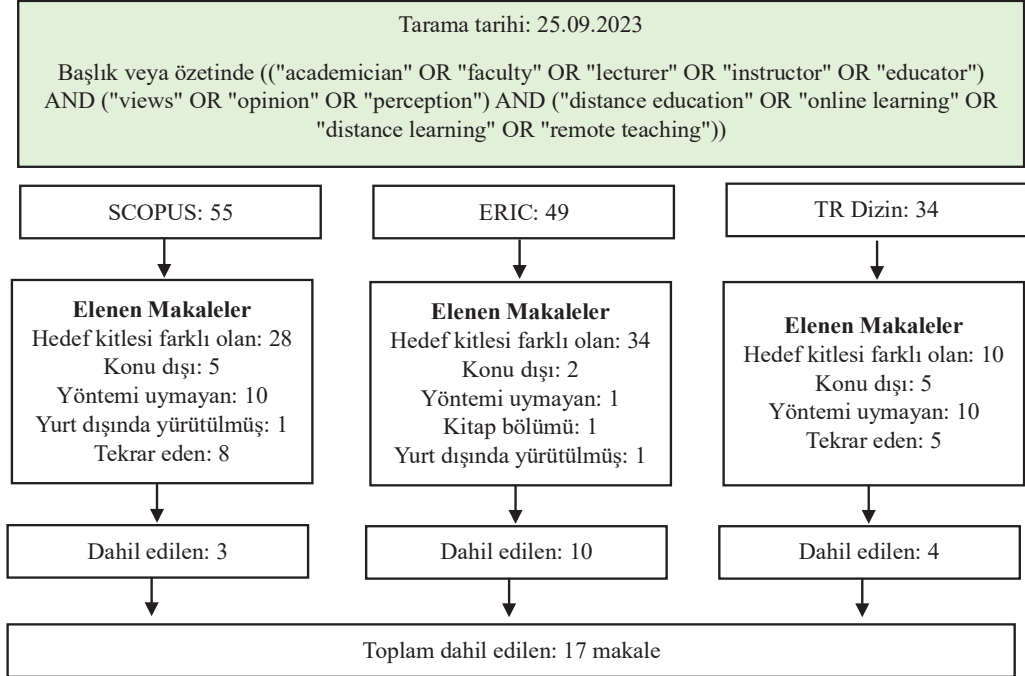
Şekil 1. Araştırma süreci

Verilerin toplanması

Makalelerin seçiminde öncelikle anahtar kavramlar belirlenerek eğitim ve sosyal bilimler alanlarında kapsamlı akademik dergi yelpazesi sunan SCOPUS (Aksnes & Sivertsen, 2019); eğitimle ilgili konulara odaklanan en büyük ve en yaygın kullanılan veri tabanı ERIC (Proquest, 2023) ve ulusal, hakemli bilimsel dergilerdeki yayınları içeren TR Dizin veri tabanlarında 25.09.2023 tarihinde tarama yapılmıştır. Makalelerin araştırmaya dahil edilmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- ✓ Son üç yılda yayınlanmış (2021 itibarıyla),
- ✓ Yükseköğretim bağlamında yürütülmüş,
- ✓ Nitel yaklaşımlı,
- ✓ Öğretici odaklı,
- ✓ Çalışma grubu Türkiye'de olan,
- ✓ İngilizce veya Türkçe dilinde yayınlanmış makaleler.

İlk tarama sonucunda ulaşılan makaleler (Scopus:55, Eric:49, TR Dizin:34) incelenerek dahil etme kriterlerine uygun olmayan, konu dışı veya veri tabanlarında tekrar eden makaleler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan toplam 17 makale meta sentez kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın veri tabanı tarama ve dahil edilen makalelerin belirlenme süreci Şekil 2'de sunulmaktadır.













Şekil 2. Tarama ve makaleleri dahil etme süreci

Meta senteze dahil edilen makaleler

Değerlendirme sonucunda araştırmaya dahil edilen makaleler, makale kodu, makale adı, referans, yöntem, çalışma grubu, kurum sayısı ve veri toplama aracı bilgileri ile Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Meta Senteze Dahil Edilen Araştırmalar ve Kodları

Kod	Makale Adı	Referans	Yöntem	Veri Kaynağı ve Toplama Aracı		
				Çalışma Grubu	Kurum Sayısı (üniversite)	Araç
A1	"Nothing replaces meeting my students at class": analysing academics' views regarding distance education	Geçer vd. (2023)	Durum çalışması	36	16	
A2	Arapça öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik akademisyen görüşleri	Şen Yaman (2022)	Olgubilim	22	5	
A3	Distance education at tourism higher education programs in developing countries: case of Türkiye with a strategic perspective and recommendations	Şanlıöz-Özgen & Küçükaltan (2023)	Nitel yaklaşım	114	61	
A4	Distanced language education during the pandemic from the perspectives of foreign language instructors	Üstün & Deregözü (2021)	Olgubilim	5	1	
A5	Evaluation of distance English language teaching education during covid-19 pandemic from the perspectives of elt student teachers and their instructors	Türegün Çoban & Kuyumcu Vardar (2021)	Karma yöntem	4	1	
A6	Evaluation of distance learning practices (from the instructors' perspective): planning, implementation and evaluation	Çelik vd. (2022)	Durum çalışması	20	1	
A7	Facilitating and complicating factors in distance language teaching: instructors' views	Güven (2023)	Olgubilim	11	1	
A8	Instruction of mathematics in higher education in the covid-19 pandemic: the case of Turkey	Ardıç (2021)	Durum çalışması	30	20	
A9	Instructor experiences with online guitar lessons during the covid-19 pandemic in Turkey	Ayyıldız & Zahal (2023)	Durum çalışması	26	24	
A10	Instructors' views on distance education during the pandemic period	Özaydın Özkara (2021)	Durum çalışması	20	1	

A11	Öğretim üyeleri ve öğrencilerin covid-19 sürecindeki acil uzaktan eğitime ilişkin anlamlandırmalarının karşılaştırmalı incelenmesi	Kuşçu & Sancar (2022)	Temel yorumlayıcı desen	48		
A12	Practitioners' opinions on student assessment process in distance education in the context of educational technologies	Yörük (2021)	Durum çalışması	11	1	
A13	Sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi	Akgül (2021)	Karma yöntem	233		
A14	The effect of emergency remote teaching on the university students' end-of-term achievement	Yakar (2021)	Karma yöntem	27	1	
A15	The emergency remote teaching: a state university experience	Özen vd. (2021)	Durum çalışması	11	1	
A16	Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Altınpulluk (2021)	Durum çalışması	77	3	
A17	Yükseköğretime covid-19 bulaşınca: salgın sürecinde öğrenci ve akademisyenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri üzerine bir değerlendirme	Berber vd. (2022)	Olgubilim	46	10	

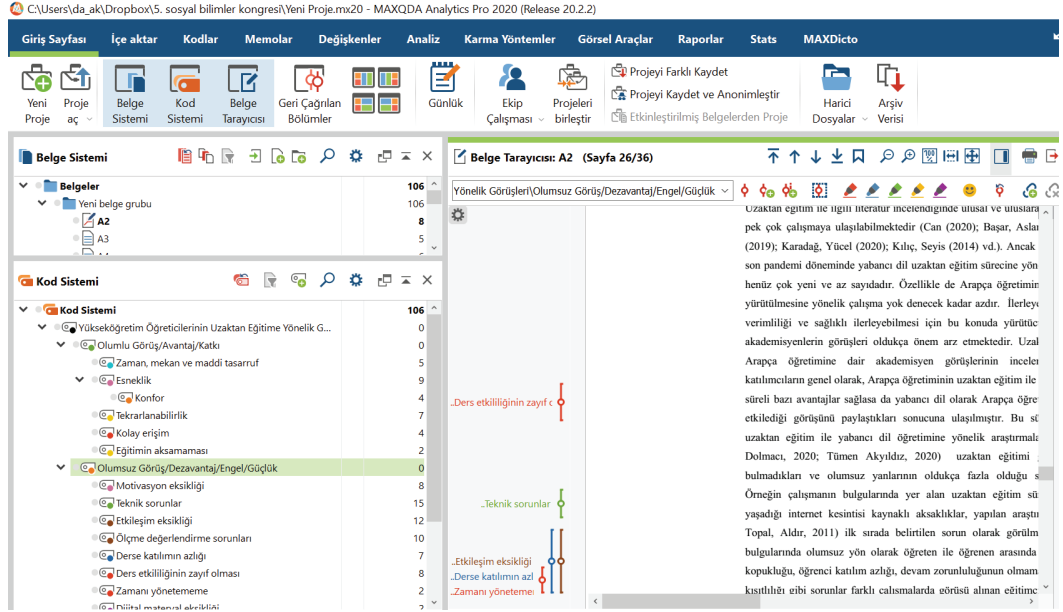
: Görüşme, : Yazılı görüş formu, : Belirtilmemiş

Tablo 1 incelendiğinde, makalelerde en fazla (f=8) durum çalışması yönteminin kullanıldığı, bu yöntemi olgubilim (f=4) araştırmalarının takip ettiği görülmektedir. İlgili makalelerde veri toplama aracı olarak görüşme (f=9) ve yazılı görüş formları (f=8) tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmaların bazılarında (f=8) tek bir üniversiteden veri toplanırken bazılarında (f=5) ise 10'dan fazla üniversiteden veri toplandığı kaydedilmiştir. 12 makale İngilizce, 5 makale Türkçe dilinde yazılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş kod veya temalar çerçevesinde işlenmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 244). Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasında araştırma soruları doğrultusunda “karşılaşılan engeller” ve “olumlu katkılar” temaları belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise tümevarımsal bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi yoluyla verilerden kodlar elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 249). Bunun için araştırmaya dahil edilen makaleler MAXQDA 2020 uygulamasına aktarılarak 25 Eylül – 10 Ekim 2023 tarihleri arasında araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunmuştur. Bu aşamada içerik analizi yöntemi kullanılarak makalelerin bulgu ve sonuç bölümlerinden, öğreticilerin uzaktan eğitim deneyimlerinde karşılaştıkları engeller ve olumlu katkıları temsil eden kodlar belirlenmiştir (Şekil 3). Veri analizi, araştırmacı tarafından 22-31 Mayıs

2024 tarihleri arasında tekrarlanarak analiz süreci tamamlanmıştır. Ulaşılan tema, kod ve alıntılar bir alan uzmanı ile paylaşılarak görüşleri alınmıştır.



Şekil 3. Veri analizi sürecine ait uygulama ekran görüntüsü

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabilirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenilirlik) ve doğrulanabilirlik (dış güvenilirlik) şeklinde ifade edilmektedir (Arslan, 2022; Tutar, 2022). Araştırmannın inandırıcılığı için araştırma amacı, araştırma sorusu ve yöntem açıkça belirtilmiştir. Araştırma yönteminin amaca uygunluğu ile ilgili iki ekran tarafından değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca veri analizi araştırmacı tarafından altı ay ara ile iki sefer tekrarlanarak ulaşılan kod ve temalar bir uzman tarafından incelenmiştir. Bulguların sunumunda doğrudan alıntılar kullanılarak araştırmannın inandırıcılığı desteklenmiştir. Araştırmannın aktarılabilirliği için makalelerin dahil etme-hariç tutma ölçütleri, veri tabanları ve analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmaya dahil edilen makaleler makale adı, referans, yöntem, çalışma grubu, kurum sayısı ve veri toplama aracı bilgileri ile birlikte açıkça belirtilmiştir. Araştırma güvenilirliği için ise (tutarlılık ve doğrulanabilirlik), tüm araştırma süreci yöntem bölümünde adım adım açıklanmıştır. Veri kaynaklarını hangi tarihlerde ulaşıldığı, hangi araç ve yöntemle analiz edildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte yöntemin uygunluğu ve veri analizinin kontrolü için bir ekran ve bir uzmandan destek alınmıştır (Arslan, 2022; Polat & Ay, 2016; Tutar, 2022).

Bulgular

Araştırmada yükseköğretim öğretilerinin uzaktan eğitime yönelik deneyim ve görüşleri mevcut çalışmalar bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda 17 makalenin bulgu ve sonuç bölümleri analiz edilerek karşılaşılan engeller (12 kod) ve olumlu katkılar (5 kod) temaları elde edilmiştir. Araştırma bulguları araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sunulmaktadır.

Araştırma sorusu 1: Yükseköğretim öğretilerinin uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanan birincil araştırmalara göre uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan engeller nelerdir?

İncelenen makalelerde, öğretilerin 12 engel ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu engeller kapsamında en fazla tekrar edilen (f=15) faktör uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlardır (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17). Bu sorunlar öğrenci veya öğreticinin internet erişiminin olmaması veya yetersiz kalması, donanım eksikliği, ders esnasında sistemden kaynaklı yaşanan problemler, ses veya görüntü iletimi ile ilgili aksaklıklar şeklinde sıralanabilir. Teknik sorunlarla ilgili aşağıda bazı araştırmalardan alıntılar sunulmaktadır.

“Katılımcıların görüşlerine göre, uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme alt sisteminin temel sorunu, uygulama öncesinde veya sırasında yaşanan teknik sorunlardır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme için gerekli altyapının öğrenciler tarafından sağlanamaması önemli bir yer tutmaktadır.” (A12)

“En yaygın sorun teknoloji ve internet sorunlarıydı. İnternet sorunları, öğrencilerin cihaz eksikliği veya internet kotaları nedeniyle çevrim içi eğitim tatmin edici değildi.” (A1)

Araştırmada öne çıkan ikinci uzaktan eğitim engeli etkileşim eksikliğidir (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A16, A17). İncelenen makalelerde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretici etkileşiminin uzaktan eğitimde yetersiz olduğu (f=12) ifade edilmektedir. A4 araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kamera ve mikrofon açma konusunda isteksiz oldukları şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Etkileşim eksikliğine ilişkin örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

“Yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, büyük çoğunluğunun öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamada güçlükler yaşadığı görülmektedir.” (A8)

“Akademisyen ifadelerinden uzaktan eğitimin sosyal açıdan yarattığı dezavantajların başında etkileşimin sınırlı olması, duygusal etkileşimden yoksun olması nedeniyle öğrenci-akademisyen bağının azalması ile öğrencilerin üniversite hayatının sosyalliğinden mahrum kaldığını düşünmeleri gelmektedir.” (A17)

Ölçme değerlendirme sorunları, araştırmalarda ortaya çıkan üçüncü engeldir (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A12, A14, A16, A17). Öğrencinin kendisinin ölçme sürecine katıldığıнын teyit edilememesi, kopya ve intihal endişesi, öğrencilerin sınava teknik sorunlar sebebiyle giriş yapamaması gibi problemler bu kod kapsamında ifade edilmektedir. 10 araştırmada bu sorunlara işaret edilmiştir. İlgili bazı alıntılar şöyledir:

“Araştırmada görüşleri alınan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yoluyla Arapça öğretiminin verimsiz olmasında ölçme değerlendirme güvenilirlik eksikliği gibi sebeplerin etkili olduğu yönünde değerlendirmeleri olmuştur.” (A2)

“İnternette kopyalama veya birlikte ödev hazırlama, sınavları birlikte yapma gibi ölçme değerlendirme hileleri en önemli sorunlardır.” (A6)

“Akademisyenler...değerlendirmeye yönelik olarak ise ölçme ve değerlendirmede zorluk yaşadıklarını ölçme değerlendirme uygulamalarının güvenilirliği hakkında endişe duyduklarını belirtmektedir.” (A17)

Sekiz araştırmada öğreticilerin uzaktan eğitimde ders etkililiğinin zayıf olduğu yönünde görüşler belirlenmiştir (A2, A4, A9, A10, A11, A13, A15, A16). Özellikle dil öğretimine yönelik dersler ile uygulamaya yönelik dersler için uzaktan eğitimin uygun olmadığı yönünde öğretici görüşleri bulunmaktadır.

“Çevrim içi yöntemlerle konuşma ve yazma becerilerini geliştirmenin daha zor olduğu, çevrim içi eğitimin bu becerilerin gelişimini yeterince desteklemediği vurgulandı.” (A4)

“Bulgular yorumlandığında, uzaktan eğitimin uygulama derslerine çok uygun olmamasından hareketle daha gelişmiş yazılımların tasarlanması gerektiği görülmektedir.” (A16)

Araştırmalarda, uzaktan eğitim sürecinde hem öğrenci hem de öğretici motivasyonunun düşük olduğu (f=8), buna bağlı olarak derse katılımın da az olduğu (f=7) yönünde sonuçlar yer almaktadır (A1, A4, A5, A9, A10, A13, A16, A17). Ayrıca öğreticilerin yüz yüze eğitimde kullandıkları yöntem ve materyallerin uzaktan eğitime uygun olmaması veya drama gibi yöntemlerin uygulanamaması gibi sorunlar pedagojik engeller kodu ile temsil edilmektedir. Beş makalede (A7, A8, A10, A15, A16) bu pedagojik engellerden bahsedilmektedir. Öte yandan uzaktan eğitimin öğreticilere ek iş yükü getirdiğine yönelik de araştırma bulguları belirlenmiştir (A6, A10, A13, A14). Bu iş yükü araştırmalarda genel olarak derse hazırlık sürecinin arttığı şeklinde ifade edilmektedir. İlgili araştırma alıntısı şu şekildedir:

“Öğreticiler uzaktan eğitimde derse hazırlık sürecinin yüz yüze eğitimden farklı olduğunu daha fazla planlamaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.” (A6)

Öğreticilerin uzaktan eğitime yönelik zaman yönetiminin güçleştiği (A2, A15), dijital materyallerin yetersiz olduğu (A2, A8) ve derslerin sıkıcı geçtiği (A3) yönünde bulgular sunan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Ek olarak bir araştırmada, canlı derslerin kaydedilmesiyle ilgili öğreticilerin endişelerinin olduğu belirtilmektedir (A10).

Araştırma Sorusu 2. Yükseköğretim öğreticilerinin uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanan birincil araştırmalara göre uzaktan eğitimin olumlu katkıları nelerdir?

Makalelerin incelenmesi sonucunda, uzaktan eğitimin öğreticiler tarafından ifade edilen beş olumlu katkısı belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin sunduğu esneklik (f=13), en fazla belirtilen faktör olarak öne çıkmıştır (A3, A5, A6, A9, A10, A11, A13, A16, A17). Esneklik öğreticiler tarafından

hem mekân hem de zaman esnekliği olarak ifade edilmektedir. Makalelerde mekân esnekliğinin hem öğrencilere hem de öğretmenlere konforlu bir eğitim süreci sağladığı belirtilmektedir.

“Bazı eğitimciler, uzaktan eğitimin istedikleri yerde eğitim verebilmeleri, zaman esnekliği ve dersin bütünlüğünü etkileyebilecek bazı faktörler üzerinde kontrol sahibi olmaları gibi avantajlarının motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.” (A9)

“Çevrim içi ortamların katılımcılar tarafından algılanan esneklik, işlevsellik, tekrarlanabilirlik, yenilik ve gereklilik özelliklerinin sıklıkla vurgulandığı bulunmuştur. Örneğin; öğretim üyelerinin okula gelmeden derse girebiliyor olmaları, okulun fiziksel engellerinin kaldırılması ve zamansal ve mekânsal esnekliğin sağlanması üzerinden tercihlerinin neden karma eğitim yönünde olduğunu açıkça görünür kılmıştır.” (A11)

Uzaktan eğitimde derslerin kayıt altına alınması, içeriklerin dijital olarak paylaşılması ve öğrencilerin bu kaynakları ders sonrasında istedikleri zaman ulaşabilmeleri tekrarlanabilirlik kodu (f=7) kapsamında ele alınmıştır (A1, A2, A7, A10, A11, A16, A17). Yükseköğretim öğretmenleri, öğrencilerin ders kayıtlarına istedikleri zaman ulaşabilmelerini ve kayıtları tekrar izleyebilmelerini faydalı bulmaktadır.

“Uzaktan eğitimin öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından en çok beğenilen yönleri zaman ve mekân esnekliği sağlanması ve derslerin kayıt altına alınarak tekrar edilmesidir.” (A5)

Olumlu katkılar kapsamında üçüncü olarak “zaman, mekân ve maddi tasarruf” kodu ortaya çıkmıştır (A1, A4, A7, A10, A16). İncelenen çalışmalarda öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitimde dijital kaynak paylaşımından dolayı basılı kaynak maliyetlerinin, yüz yüze eğitim sürecinde ödedikleri yemek, barınma ve ulaşım gibi masraflarının ortadan kalktığını belirtmektedirler. Bu doğrultuda uzaktan eğitimin zaman, mekân ve enerji tasarrufu sağladığı ifade edilmektedir. Kod ile ilgili A4 araştırmasına ait alıntı şu şekildedir:

“Eğitmenler açısından ise zaman ve mekân kısıtlaması olmadan verilen eğitimin çeşitli avantajlar sunduğu, özellikle zaman tasarrufu sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, fotokopi ve yakıt gibi temel masrafları karşılamak zorunda kalmadıkları, derslere online olarak hazırlanmanın daha kolay olduğu ve sunulan zengin materyaller sayesinde derslerin daha anlaşılır olduğu gösterildi.” (A4)

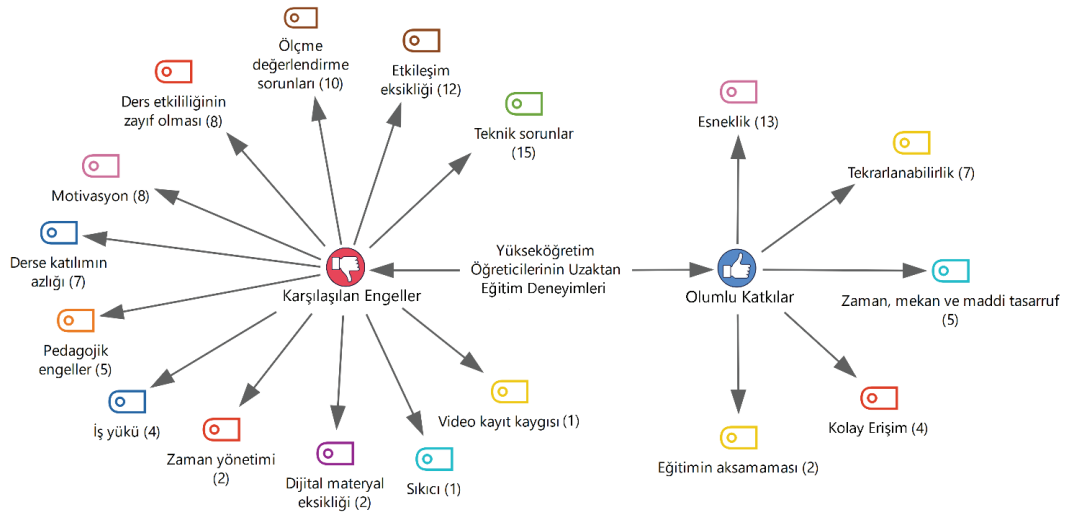
İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitimin eğitime erişimi kolaylaştırdığı yönünde öğretici görüşleri de bulunmaktadır (A1, A3, A10, A17). Bununla birlikte Covid-19 salgını döneminde yapılan iki çalışmada (A9, A10) uzaktan eğitimin, eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesine katkı sağladığı yönünde bulgular yer almaktadır. Kolay erişim ve eğitimin aksamaması kodları ile ilgili bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Öğrencilere kolay ulaşımı sağladığı için çevrim içi eğitim erişilebilirdir.” (A1)

“Pandemi döneminde uzaktan eğitimdeki işlevselliğin, eğitimi kesintiye uğratmayacak kadar yeterli olduğu ve öğrencilerle normal ders yapısının aynı şekilde devam etmesine olanak sağladığı belirtilmiştir.” (A9)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, Türkiye’deki yükseköğretim öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak uzaktan eğitimin sunduğu olumlu katkıları ve karşılaşılan engelleri meta sentez yöntemi ile mevcut çalışmalar çerçevesinde sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu bakış açılarının yanında süreçte karşılaştıkları bazı engeller de ortaya koyulmuştur. Ulaşılan engeller ve olumlu katkılar Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Öğreticilerinin uzaktan eğitim deneyimleri: Engeller ve olumlu katkılar

Uzaktan eğitimle ilgili olumsuz görüşlerde yer alan en büyük endişe kaynağı teknik sorunlardır. Das ve Gohain (2023), öğrencinin uzaktan eğitime katılımı ve devamlılığı için internet ve bilgisayar gibi teknolojilere sahip olması gerektiğini belirterek dijital bölünme kavramına dikkat çekmektedir. Türkiye’de pandemi döneminde öğrencilerin %63’ünün evinde internet bağlantısı, %66’sının bilgisayar veya tableti bulunduğu; %64’ü acil uzaktan eğitimlerini bilgisayar veya tabletlerinden; %32’si akıllı telefonlarından sürdürdüklerini; %23’ü ise uzaktan eğitimlerini sürdürmedikleri belirlenmiştir (Karadağ & Yücel, 2020). Bu doğrultuda kurumların ve uzaktan eğitim yöneticilerinin kaliteli çevrim içi eğitim sunmaları için öğretmenlere gerekli kaynak, altyapı ve desteği sunmaları önemli görülmektedir (Pagliari vd., 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri desteğinin yanında teknik sorunlara yönelik öğretmenlerin destek ihtiyacı da bulunmaktadır (Al-Arimi, 2014). Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimde etkileşimin zayıf olduğu yönünde görüşleri bulunmaktadır. Öğretici ve öğrenci arasındaki karşılıklı iletişimi sınırlandıran bu zayıflık uzaktan eğitimde belirgin bir dezavantaj

olarak belirtilmektedir (Koçer, 2001; Yandell, 2020). Öğreticilerin olumsuz görüş belirttikleri diğer bir boyut ölçme değerlendirme sürecinde kopya çekme, düşük güvenilirlik, zaman yetersizliği veya kamerada izleniyor olma hissi gibi problemler uzaktan eğitim için engel oluşturmaktadır (Elçiçek, 2022). Kearns (2012) ise uzaktan eğitimde öğretmenlerin ölçme değerlendirme ve geri bildirim sağlama sürecinde fiziksel mesafe, iletişim için teknoloji kullanma gerekliliği, zaman yönetimi ve iş yükü gibi unsurlardan kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Belirtilen bu zorluklar, uzaktan eğitimde geleneksel ölçme değerlendirme uygulamalarının yerine biçimlendirici alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır (García Riveros vd., 2021; Sarı, 2020). İncelenen çalışmalardaki öğretici görüşlerine göre uygulama odaklı dersler için uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha az etkilidir. Bu görüş görsel sanatlar (Mollaoğlu ve Keser, 2022) ve hemşirelik eğitimi (Eycan & Ulupınar, 2021) gibi farklı alanların öğretmenleri tarafından benzer şekilde ifade edilmektedir. Öte yandan öğrenciler de uzaktan eğitimin uygulama tabanlı dersler için uygun olmadığını düşünmektedir (Chung & Jeong, 2023; Junaid & Sigala, 2024; Paudel, 2021). Öğreticilerin diğer olumsuz görüşleri motivasyon eksikliği, ders katılımının azlığı, pedagojik engeller, iş yükü, zaman yönetimi, dijital materyal eksikliği ve video kayıt kaygısı olarak sıralanmaktadır. Alsubaie ve diğerleri (2022), pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı en belirgin zorluğun zaman yönetimi olduğunu ifade etmektedir.

Yükseköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri ise esneklik, zaman mekân ve maddi tasarruf, tekrarlanabilirlik, kolay erişim ve eğitimin aksamaması şeklinde ortaya çıkmıştır. Esneklik boyutunun alan yazında uzaktan eğitim ile ilgili sıkça ifade edildiği görülmektedir (Gürer vd., 2016; Mushtaha vd., 2022; Veletsianos & Houlden, 2019). Öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda eğitime dahil olabilmeleri, uzaktan eğitimin en büyük ayrıcalığı olarak belirtilmektedir (Sadeghi, 2019).

Araştırma sonuçları doğrultusunda kurumlara ve öğretmenlere yönelik aşağıda öneriler sunulmaktadır.

Kurumlara yönelik öneriler:

- Öğrenci ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ihtiyaçlarına yönelik kurum tarafından destek sağlanabilir.
- Teknik sorunlara yönelik destek ekibi kurularak destek taleplerine hızlı dönüş sağlanabilir. Bu doğrultuda üretken yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılarak 7/24 destek hizmeti sunulabilir.
- Öğrenci ve öğretmenlere yönelik dijital okuryazarlık eğitimleri sağlanabilir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitim platformlarının kullanımını konusunda kapsamlı eğitim ve destekler sağlanabilir.
- Öğretmenlerin etkili dijital içerik hazırlayabilmeleri için kurum tarafından destek ve eğitimler sağlanabilir.

- Uzaktan eğitimde kullanılacak yöntem ve teknikler ile alternatif ölçme değerlendirme araçları hakkında öğretmenler bilgilendirilebilir.
- Uzaktan eğitim politikaları, öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak güncellenebilir.

Öğreticilere yönelik öneriler:

- Etkileşimi artırmak amacıyla tartışma forumları, soru-cevap etkinlikleri, paylaşımlı beyaz tahta uygulamaları ve grup çalışmaları yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin kamera ve mikrofon kullanımları teşvik edilebilir.
- Öğrencilerin soru, yorum veya ödevlerine hızlı ve etkili geri bildirimler sağlanabilir.
- Ölçme güvenliğini artırabilmek için süreç odaklı alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları tercih edilebilir.
- Etkin ve ilgi çekici dersler için farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli materyaller kullanılabilir, öğrenci merkezli ders tasarımları yapılabilir ve eğitim sürecinde oyunlaştırmadan faydalanılabilir.

Kaynakça

- Aksnes, D. W., & Sivertsen, G. (2019). A criteria-based assessment of the coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.2478/jdis-2019-0001>
- Al-Arimi, A. (2014). Distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>.
- Alsubaie, M. A., Alzarrah, L. N., & Alhemly, F. A. (2022). Faculty members' attitudes and practices: How they responded to forced adoption of distance education?. *SAGE Open*, 12(3), 215.824.40221108165.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017*. Babson Survey Research Group, e-Literate, and WCET. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf> adresinden alınmıştır.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), Ö395-Ö407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Birleşmiş Milletler (BM). (2022). *Birleşmiş Milletler Türkiye sürdürülebilir kalkınma amaçları*. <https://turkiye.un.org/tr/sdgs/4> adresinden alınmıştır.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2022). Resilience, adaptability, and sustainability of higher education: A systematic mapping study on the impact of the coronavirus (COVID-19) pandemic and the transition to the new normal. *Journal of Learning for Development*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6370948>
- Can, 2020. Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

- Chang, C., Shen, H. Y., & Liu, E. Z. F. (2014). University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 72-92. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1654>
- Chung, J. Y., & Jeong, S. H. (2023). Korean University students' attitudes, perceptions, and evaluations of asynchronous online education in Korean higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 344-358.
- Das, B., & Gohain, M. (2023). Digital divide: A major scupper to online learning. *Resmilitaris*, 13(2), 5654-5658.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39.
- Devran, Y., & Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40.
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan eğitim engelleri: Bir meta-sentez çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-45. <https://doi.org/10.32329/uad.937271>
- Eycan, Ö., & Ulupınar, S. (2021). Nurse instructors' perception towards distance education during the pandemic. *Nurse Education Today*, 107, 105102. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105102>
- García Riveros, J. M., Farfán Pimentel, J. F., Fuertes Meza, L. C., & Montellanos Solís, A. R. (2021). Formative assessment: a challenge for teachers in distance education. *Delectus*, 4(2), 45-54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- Geçer, E., Bağcı, H., & Atar, C. (2023). "Nothing replaces meeting my students at class": Analysing academics' views regarding distance education. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16615-16636. <https://doi.org/10.1007/s10639.023.11887-2>
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojqi.74876>
- Harizan, S. H. M., Hilmi, M. F., & Atan, H. (2015). Distance education as an environmentally-friendly learning option. *Journal of Global Business and School Entrepreneurship*, 1(2), 1-7.
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), 1-6.
- Johnson, N., Velestianos, G., Belikov, O., VanLeeuwen, C. (2022). Faculty perceptions of online education and technology use over time: A secondary analysis of the annual survey of faculty attitudes about technology from 2013 to 2019. *Online Learning*, 26(3), 293-310.
- Junaid, I., & Sigala, M. (2024). Is online learning effective for practice-based tourism courses? A constructive learning approach. *Tourism and hospitality management*, 30(2), 225-238. <https://doi.org/10.20867/thm.30.2.6>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karagöz, S. (2021). Evaluation of distance education: The sample of guidance and counseling students (example of Aksaray University). *The Universal Academic Research Journal*, 3(1), 18-25.
- Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198.
- Koçer, H. E. (2001). *Web tabanlı uzaktan eğitim*, Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Konya.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.

- Martin, F., Budhrani, K., and Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23 (3), 97–119. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1555>
- Mollaoğlu, S. ve Keser, N. (2022). Görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 333-340. <https://doi.org/10.17556/erziefd.943920>
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A System View*. Canada: Wadsworth.
- Mushtaha, E., Dabous, S. A., Alsyof, I., Ahmed, A., & Abdraboh, N. R. (2022). The challenges and opportunities of online learning and teaching at engineering and theoretical colleges during the pandemic. *Ain Shams Engineering Journal*, 13(6), 101770.
- O'Lawrence, H. (2005). A review of distance learning influences on adult learners: advantages and disadvantages. In Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference (125-135).
- Pagliari, L., Batts, D., & McFadden, C. (2009). *Desired versus actual training for online instructors in community colleges*. <http://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/2176> adresinden alınmıştır.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85. <https://doi.org/10.46328/ijonse.32>
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Proquest. (2023). ERIC. <https://proquest.libguides.com/eric>
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- UNESCO. (2016). Education 2030 incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.024.5656> adresinden alınmıştır.
- Veletsianos, G., & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454-468.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017) Faculty perceptions about teaching online: exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning* 21(1), 15-35. doi: 10.10.24059/olj.v21i1.761
- Yandell, J. (2020). Learning under lockdown: English teaching in the time of COVID-19. *Changing English*, 27(3), 262–269. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.177.9029>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2023). Basın duyurusu. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2023/basin-duyurusu-universitelerde-uzaktan-egitime-gecis.pdf> adresinden alınmıştır.
- Zondiros, D. (2008). Online, distance education and globalisation: Its impact on educational access, inequality and exclusion. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 11(1).

EK: Meta Senteze Dahil Edilen Araştırmaların Listesi

- A1.** Geçer, E., Bağcı, H., & Atar, C. (2023). “Nothing replaces meeting my students at class”: Analysing academics’ views regarding distance education. *Education and Information Technologies*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10639.023.11887-2>

- A2. Yaman, G. Ş. (2022). Arapça öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik akademisyen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-114.
- A3. Şanlıöz-Özgen, H. K., & Küçükaltan, E. G. (2023). Distance education at tourism higher education programs in developing countries: Case of Türkiye with a strategic perspective and recommendations. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100419. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100419>
- A4. Üstün, B., & Deregözü, A. (2021). Distanced language education during the pandemic from the perspectives of foreign language instructors. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(5), 30-35. <http://dx.doi.org/10.7575/aiaac.all.v.12n.5.p.30>
- A5. Türegün Çoban, B. T., & Vardar, A. K. (2021). Evaluation of distance English language teaching education during COVID-19 pandemic from the perspectives of ELT student teachers and their instructors. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 198-220. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021.137.1746>
- A6. Celik, T. I., Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2022). Evaluation of distance learning practices (from the instructors perspective): Planning, implementation and evaluation. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 1-21. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.463>
- A7. Güven, A. Z. (2023). Facilitating and complicating factors in distance language teaching: Instructors' views. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/215.824.40231157283>
- A8. Ardiç, M. A. (2021). Instruction of mathematics in higher education in the covid-19 pandemic: The case of Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 24-44. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS2-Sep.4368>
- A9. Ayyıldız, E. B., & Zahal, O. (2023). Instructor experiences with online guitar lessons during the Covid-19 pandemic in Turkey. *International Journal of Music Education*, 41(3), 484-496. <https://doi.org/10.1177/025.576.14221123078>
- A10. Özaydin Özkara, B. (2021). Instructors' views on distance education during the pandemic period. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 58-69.
- A11. Kuşçu, E., & Sancar, R. (2023). Öğretim üyeleri ve öğrencilerin COVID-19 sürecindeki acil uzaktan eğitime ilişkin anlamlandırmalarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Educational Academic Research*, (47), 93-107.
- A12. Yörük, T. (2021). Practitioners' Opinions on student assessment process in distance education in the context of educational technologies. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 12-17. <https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3552>
- A13. Akgül, A. (2021). Sanat eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 415-432. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.937401>
- A14. Yakar, L. (2021). The effect of emergency remote teaching on the university students' end-of-term achievement. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(3), 373-390. <https://doi.org/10.31681/jetol.957433>
- A15. Özen, F., & Abdüsselam, M. S. (2021). The emergency remote teaching: A State university experience. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 289-308. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.20>
- A16. Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin Covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.
- A17. Berber, Ş., Meltem, A. K. C. A., & Küçükoğlu, M. T. (2022). Yükseköğretime Covid-19 bulaşınca: Salgın Sürecinde öğrenci ve akademisyenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri üzerine bir değerlendirme. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 102-121. <https://doi.org/10.2399/yod.21.816132>

The Effect of Theory of Mind-Based Emotional Development Program on Young Children's Emotional Competencies*

Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi

Elif ÇETİNKAYA** 
Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK*** 

Abstract

This study aims to examine the effect of the Theory of Mind Based Emotional Development Program (MBEDP), which was prepared to increase the theory of mind and emotional competence level of children with normal development on the emotional competence of 5-year-old children. It investigated whether the program developed for this purpose effectively increased children's theory of mind and emotional competence. The MBEDP program used narrative and guided game methods created from illustrated storybooks. In the research, a quasi-experimental design including experimental-control group, pretest, and posttest was used. In this study, the Personal Information Form, Theory of Mind Scale, Emotion Information Scale, and Emotion Regulation Scale were applied to the study group. In the study's experimental group, a 12-week program consisting of 4 activity sessions and one evaluation session per week was applied to the children in the classroom selected by random sampling. 48 different activities are included in the program. While the program was applied to the children in the

- * Bu çalışma Elif ÇETİNKAYA'nın "Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının 5 yaş çocuklarının duygusal yeterliliklerine etkisinin incelenmesi" isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.
- ** Dr., Ministry of National Education of The Republic of Turkey, E-mail: elif89899@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0003-4211-8229.
- *** Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, E-mail: dilekogretir@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6380-4757.

Atf için: Çetinkaya, E., Öğretir Özçelik AD. (2024). The Effect of Theory of Mind-Based Emotional Development Program on Young Children's Emotional Competencies. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 263-285. DOI: 10.15285/maruaeabd.1398681

experimental group, no action was taken against the children in the control group. The data obtained were evaluated with the analysis program. It was concluded that the program significantly affected the theory of mind, emotion knowledge, and emotion regulation levels in the experimental group.

Keywords: Emotion Regulation, Emotional Competence, Emotional Intelligence, Storyline, Theory of Mind, 5 years old

Öz

Bu çalışma, normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı ve duygusal yeterlilik düzeyini artırmak amacıyla hazırlanan Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının (MBEDP) 5 yaş çocuklarının duygusal yeterliliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla geliştirilen programın çocukların zihin kuramı becerilerini ve duygusal yeterliliğini etkili bir şekilde arttırıp arttırmadığını araştırılmıştır. MBEDP programı, resimli hikaye kitaplarından oluşturularak hazırlanan öyküleştirme yöntemi ve rehberli oyun yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada deney-kontrol gruplu, ön test ve son testten oluşan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubuna Kişisel Bilgi Formu, Zihin Kuramı Ölçeği, Duygu Bilgi Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubunda tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen sınıftaki çocuklara 4 etkinlik oturumu ve haftada bir değerlendirme oturumundan oluşan 12 haftalık bir program uygulanmıştır. Programda 48 farklı etkinliğe yer verilmiştir. Program süresince deney grubundaki çocuklara uygulanırken kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen veriler analiz programı ile değerlendirilmiştir. Programın deney grubundaki zihin kuramı becerilerini, duygu bilgisi ve duygu düzenleme düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme, Duygusal Yeterlilik, Duygusal Zeka, Öyküleştirme yöntemi, Zihin Teorisi, 5 yaş.

Geniş Özet

Giriş

Psikologlar, çocuk gelişimi uzmanları, psikiyatristler ve erken çocukluk uzmanları son otuz yıldır özellikle sosyal-biliş alanı üzerinde büyük öneme sahip olan zihin kuramı ile ilgili çalışmalar yürütmektedir. Zihin kuramı, hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimi kendi içerisinde barındırmaktadır. Zihin kuramı, kişinin kendisine ve başkalarına zihinsel durumları anlama yeteneği (Wimmer ve Perner, 1983) veya zihinsel durumları (duygular, niyetler veya inançlar gibi) başkalarına atfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Quesque ve Rossetti, 2020). Bu bulguları bütünlükten zihin kuramı; davranışa sebep olan duygu durumunu anlama, yansıtma, klişeler, metaforlar, yanlışlıkla söylenen sözler veya davranışlar, yargılama (duygusal, kasıtlı vb.) ve mevcut uyarılar (tüm vücut, bakış, sözlü bilgi vb.) sosyal bilişin farklı alt bileşenlerini içine alan bir kuramdır (Quesque ve Rossetti, 2020). Zihin kuramı, klasik bilişsel gelişim kuramlarından farklıdır. Çünkü zihin kuramında çocukların hem duygusal hem sosyal hem de zihinsel beceriler üzerine odaklanılmaktadır. Özellikle bilgi ve inançlar olmak üzere zihinsel durumları atfetme yeteneklerini doğrudan araştırırken; bu araştırmalar aynı zamanda duygular ve bu duyguların getirdiği bilişsel süreçleri de içine almaktadır. Zihin kuramı; bir yandan çocukların kendilerinin ve karşılarındakinin

içsel durumlarını fark edebilme becerilerini içine alarak sosyal davranışları ve uyumları için önemli çıkarımlar taşımaktadır. Diğer yandan ise, sosyal bilişin, farklı ancak birbiriyle ilişkili yeteneklerden oluşan karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir (Cutting ve Dunn, 1999; Garner, Dunsmore ve Southam-Gerrow, 2008; Imuta, Slaughter, Selçuk ve Ruffman, 2016; Knafo, 2011; Longobardi, Spataro, Renna ve Rossi-Arnaud, 2014).

Duygular; kişinin çevre ile çift yönlü etkileşiminden doğmakta ve kişinin bilişsel gelişim, sosyal gelişim, benlik farkındalığının gelişimini hatta fiziksel gelişimini de etkilemektedirler. Karşılaşılan durumlara karşı verilen duygusal tepkiler, yaşamda kalmak için kişinin ihtiyacı olan öğrenmeleri sağlamaktadır (Halle, 2003). Duygu ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki, bebeklik döneminde bile iç içe geçmiş bir halde görülmektedir (Lewis, 1999). Duygusal yeterlilik, ömür boyu gelişim gösteren bazı becerilerden oluşmaktadır. Bunlar “duygu bilgisi, duygu düzenleme, duyguların ifade edilmesi ve empati” olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Beaty, 1999; Ersay, 2019). Çocukların hem zihin kuramı becerilerini hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilmek için okul öncesi dönemde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de öyküleştirme yöntemidir. Öyküleştirme yaklaşımı ilk olarak İskoçya’da geliştirilmiştir. Bell, Harkness ve White (2007)’e göre bu yöntem aracılığıyla sadece kitaplara bağlı bir programın çok daha ötesine geçilerek çocuklarda kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesine olanak sağlanmıştır.

Son yıllarda zihin kuramı becerileri ile okul öncesi dönemde çocuklara resimli öykü kitaplarının okunması arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar artmaktadır (Adrian, Clemente ve Villanueva, 2007; Ilgaz ve Bozbiyık, 2017; Nikolajeva, 2012a). Okul öncesi öğretmenleri tarafından resimli öykü kitapları bütünleştirilmiş etkinliklerde kullanılmaya başlanmıştır. Resimli öykü kitabı okuma ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Adrian vd., 2007; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Shah, 2003; Symons, Peterson, Slaughter, Roche ve Doyle, 2005). Resimli öykü kitaplarında zihinsel durum ifadeleri, yanlış kanı, ironi ve duygusal ifadeler gibi zihin kuramı becerileri ile ilgili ifadeler bulunmaktadır (Yılmaz, 2014).

Zihinsel gelişim ve duygusal gelişim birbirine paralel olarak ilerlemektedir. Öyküleştirme ve resimli öykü kitabı okumaya dayalı oyun yöntemlerinin ilk ve orta çocukluk döneminde çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Buradan hareketle öyküleştirme ve resimli öykü kitabı okumaya dayalı oyun yöntemleri temel alınarak hazırlanan zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının çocukların zihin kuramı becerilerine ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada “Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal gelişim programı, çocukların duygusal ve zihinsel gelişimini desteklemede etkili bir program mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların zihin kuramı becerilerini destekleyerek duygusal yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Deneysel desen çalışmaları iki veya daha fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Gay ve Airasian, 2012). Araştırmada beş yaş çocuklarının zihin kuramı

temelli duygusal gelişim programının etkisini incelemek amacıyla “ön test, son test, eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler seçkisiz atamayı içermemekle birlikte bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Öntest sontest kontrol gruplu olarak hazırlanan yarı deneysel araştırma modelinde, araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla iki grup oluşturulmaktadır. Bunlardan birisi deney diğeri kontrol grubu şeklinde isimlendirilmektedir ve araştırma kapsamında her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası çalışmaya katılanların bilgi düzeyleri hakkında ölçme sonuçları elde edilmektedir (Karasar, 2010). Yarı deneysel araştırma deseninde deney ve kontrol grubu olarak çalışılacak kişilerin çalışma öncesinde ön testleri araştırmacı tarafından toplanarak uygulama öncesindeki düzeylerinin ölçümü yapılmaktadır. Daha sonra uygulama süresince kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamakta ve deney grubu çalışma ile ilgili olan uygulamaya alınmaktadır. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının son testleri alınarak bağımlı değişkenin etkisinin ölçümü yapılmaktadır (Baştürk, 2009). Araştırma kapsamında üç deney, üç kontrol grubu oluşturulmuştur. Üç deney ve kontrol grubu oluşturulmasının sebebi çalışmanın 2019-2020 eğitim öğretim yılında yapılmış olması ve COVID-19 pandemisi nedeniyle sınıflarda yarı deneysel araştırma deseni için yeterli çocuğun olmamasıdır. Deney gruplarında yirmi beş, kontrol gruplarında yirmibeş olmak üzere toplam elli çocuk çalışmaya katılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Deney grubu ön testlerde duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda zorluk yaşamaktayken zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı sonrasında kontrol grubuna yakın bir puan almıştır. Duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu; tepkisellik, harekete geçirme, öfkeyi kontrol edememe ve huysuzluk gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu nedenle duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda anlamlı bir fark çıkmamış olması zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının çocukların duygularını kontrol etmelerine yardımcı olduğu, tepkiselliği azalttığı düşünülmektedir. Duygu düzenleme (duygu kontrol) becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların duygu düzenleme (duygu kontrol) becerilerinin sontest lehinde olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada hem resimli öykü kitaplarından oyun oluşturma sürecinde hem de öyküleştirme yönteminde çocukların kendilerinin oluşturduğu oyunlar bulunmaktadır. Çocukların oyun oynama sürecinde duygularını düzenleme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Duygu düzenleme (toplam) puanlarında deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin sontest lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların duygularını düzenlemelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre deney grubunun ön testlerde olumsuz duygularını düzenleyemedikleri ve duygu kontrol boyutunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Ancak araştırma sonunda deney grubu hem olumsuz duyguları ile daha iyi başa çıkabilmeye başlamış hem de duygu kontrol boyutunda duygu düzenleme becerilerini geliştirmiştir. Çocuklar oyun yoluyla kendilerini

ifade etme, duygularını tanıma, belirli bir durum karşısında verilecek duygusal tepkileri ayarlamayı öğrenmektedirler. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının içerisinde çocukların temel duygular (mutluluk,üzüntü,korku,şaşıрма) ve benlik bilinci yüksek olan duyguları(gurur,utanç) tanınması sağlandıktan sonra başkalarının duygularını anlama, olumsuz duygularını düzenleyebilme becerileri ile oyun ve farklı etkinlikler yapılması, yapılan bu etkinliklerin grup içerisinde tartışılarak başkalarının duygularının farkına varılması sağlandığı için araştırmanın sonunda deney grubu lehine bir fark gözlemlendiği düşünülmektedir.

Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların zihin kuramı becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu oturumlarda çocuklar kitap üzerinden başkalarının duygularını ve duygu-davranış ilişkisini gözleme imkanı bulmuş, bir başkasının gözünden Dünya'yı anlamaya çalışmışlardır. Bu oturumlar aracılığıyla çocukların zihin kuramı becerilerinde artış yaşanmıştır. Zihin kuramı temelli oluşturulan duygusal gelişim programında on farklı duygu çalışılmış, bu duygular çocuklara tanıtıldıktan sonra süreç içerisinde çocuklara duygu-düşünce ve zihinsel yetenekleri anlayabilme, duygu-davranış arasındaki ilişkiyi gözlemleyebilme imkanı sunulmuştur. Aynı şekilde öyküleştirme yönteminde çocukların kendilerinin oluşturduğu karakter aracılığıyla belirli durumlara verilecek tepkileri, kendisini onun yerine koyarak duygu-davranış ilişkisini gözlemlemelerine olanak tanınmıştır. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programına dahil edilen deney grubu çocuklarının duyguları anlama, duygu düzenleme ve zihin kuramı becerilerinde artış yaşanmıştır. Bu artış, yukarıdaki çalışmadan elde edilen verilerle örtüşmektedir. Çünkü zihin kuramı becerileri duygusal yeterlilikle iç içe geçmiş bir kavramdır.

Bu çalışma da uygulanan eğitim programının zihin kuramı ve duyguları anlama becerileri üzerindeki etkisini göstermektedir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programına dahil edilen deney grubu çocuklarında hem zihin kuramı hem de duyguları anlama becerilerinde pozitif yönlü bir artış yaşanmıştır. Bu artışın sebebinin program içerisinde resimli öykü kitapları kullanılarak duyguları anlama becerileri üzerine çalışıldıktan sonra bu becerilerden yola çıkarak her bir duygu durumunun hem resimli öykü kitaplarındaki öykülerdeki hem de öyküleştirme yönteminde kendi oluşturdukları karakterin içerisinde duygu-durum arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için çalışmalar yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programında COVID-19 pandemisi nedeniyle hem ev temelli etkinlikler planlanmış hem de araştırmacı tarafından resimli öykü kitapları çocuklara okunmuştur. Duygu odaklı olarak seçilen resimli öykü kitaplarının çocukların beden ve yüze bakarak, sadece yüze bakarak ve hikayelerdeki duyguları anlama becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca öyküleştirme yönteminde her hafta resimli öykü kitabına paralel olarak aynı duygu ile ilgili çalışmalar çocuklarla birlikte uygulanmıştır. Farklı etkinliklerle çocukların duyguları hem beden ve yüze hem de sadece yüze bakarak anlamalarının sağlanması amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Alanyazındaki çalışmalardan da elde edilen veriler bu çalışma verileri ile örtüşmektedir.

Kültürel farkın gözetilmediği bu çalışmadan elde edilen verilere göre, çocuk kitaplarında çocuklarla duygu durumları hakkında konuşulması çocukların duygu bilgisi becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Zihin kuramı temelli duygusal yeterlilik programının içeriğinde oniki

adet hikaye kitabına yer verilmiş olması, bu kitaplarda da temel(mutluluk, üzüntü,korku, şaşırma) ve ikincil duygulara (gurur ve utanç) yer verilerek hikayeler okunmuş ve duyguları anlamaya yönelik hikaye ile paralel oyunlar oynanmış olması çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirmiştir. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen çalışmalar, zihin kuramı, duyguları anlama ve duygu düzenleme becerilerinin birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde olduğunu ve zihin kuramı temelli duygusal yeterlilik programında bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiği için çocuklarda son test lehine anlamlı bir fark olduğu düşünülmektedir.

Introduction

The theory of mind is defined as the ability to understand the mental states of oneself and others (Wimmer & Perner, 1983) or to attribute mental states (such as emotions, intentions, or beliefs) to others (Quesque & Rossetti, 2020). The classical theory of mind definitions; states that this theory includes beliefs, intentions, and emotional implications (Frith & Frith, 2006). On the other hand, it shows that social cognition is a complex structure consisting of different but related abilities (Cutting & Dunn, 1999; Garner, Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008; Imuta, Slaughter, Selçuk, & Ruffman, 2016; Knafo, 2011; Longobardi, Spataro, Renna and Rossi-Arnaud, 2014). Theory of mind states that when children understand both the emotions of individuals in society and their emotions, intentions, and the reasons underlying their behaviors, they can explain the reasons for their behaviors and thus both regulate their behavior and reflect their emotions to the other person in a controlled manner (Wellman, 2014). For this reason, the theory of mind is a concept that includes both emotions and social communication (Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe, & Caprin, 2018).

In order for children to be able to understand the feelings of others and themselves, they must first recognize emotions. A child who recognizes his/her emotions also able to be recognize the emotions of others and understand the emotions underlying the behavior of others. Thus, there can be an increase in the theory of mind skills. Different methods are used in the preschool period to support both the theory of mind skills and children's social and emotional development. One of these methods is the narrative method. The narrative approach was first developed in Scotland. According to Bell, Harkness, and White (2007), through this method, it is possible to achieve permanent learning in children by going far beyond a program based only on books. Since the opportunity to be active in the storyline method is provided to the teacher and the child, the method has started to attract attention in other countries outside of Scotland over time. According to Habgood et al. (2005), the storyline method contributes to children's emotional development, increases their motivation, and helps them communicate more effectively with each other. This method is inspired by Vygotsky's sociocultural theory. The narrative method has four basic principles, similar to the sociocultural theory. These are adult participation, the social nature of learning, discussion, and play. One of the distinguishing features of socio-cultural theory within the narrative method is that it allows adults to transfer their own culture to the child and to interpret it with the world's cultures. Children interpret events as adults do in the "real" world and respond to them as they see fit. Thus, the story is created together by teachers and children. Structuring the story and the process with children guides children to understand how it requires them to solve problems with their environment. The

principle of working with others is one of the relationships between storyline and socio-cultural theory. Children can achieve permanent learning by studying with an adult (or teacher) or friend (Emo & Wells, 2014).

Theory of mind skills play an important role in children's cognitive development, especially in preschool. Theory of mind skills are related to the ability to understand one's own and others' emotions and to take perspective (Miller, 2008). The ability to take a perspective helps the person to understand that people other than himself may have different views and feelings, while at the same time it increases social interaction by understanding the emotions and mental structures of others (Patnaik, 2008). In recent years, studies examining the relationship between theory of mind skills and reading illustrated storybooks to preschool children have increased (Adrian, Clemente, & Villanueva, 2007; Ilgaz & Bozbıyık, 2017; Nikolajeva, 2012a). Illustrated storybooks have started to be used in integrated activities by preschool teachers. Studies have shown that preschool teachers prefer to read illustrated storybooks with traditional methods and give importance to art and preparation for reading and writing while creating activities from illustrated storybooks and that they give little place to dramatization or game activities (Samur & Soydan, 2013; Turan & Ulutaş, 2016). Studies show the relationship between reading illustrated storybooks and the theory of mind (Adrian et al., 2007; Aram, Fine, & Ziv, 2013; Shah, 2003; Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). Mental development and emotional development progress in parallel with each other. It is thought that game method based on storyline and illustrated storybook reading contribute to children's mental, social and emotional development in primary and middle childhood. From this point of view, we believe that it is thought that the theory of mind-based emotional development program, which is based on game methods based on storyline and illustrated storybook reading, will contribute positively to children's theory of mind skills and emotional development. In this context, in this research, the answer to the question, "Is the emotional development program based on the theory of mind an effective program in supporting the emotional and theory of mind skills of children?" has been sought.

Method

Experimental design studies are carried out to determine the cause-effect relationship between two or more variables (Gay & Airasian, 2012). In the study, "pretest, posttest, experimental design with paired control group" was used to examine the effect of the theory of mind based emotional development program for five-year-old children.

Study Group

Which aims to improve the emotional competence of children who continue their preschool education by supporting their theory of mind skills, the children forming the study group (experimental and control group) were selected from preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in Edremit, Balıkesir, using the random sampling method. The children participating in the study were between 60-66 months old. Within the scope of the

research, three experimental and three control groups were formed. A total of fifty children, twenty-five in the experimental and twenty-five in the control groups, participated in the study. In the study, analyzes were made by combining three experimental and three control groups. The data regarding the working group are as follows:

Table 1: Frequency and Percentage Distribution of Demographic Information of Children in Experimental and Control Groups

Variables	Categories	Experimental Group		Control Group	
		n	%	n	%
1. Gender	Girl	10	40	14	56
	Boy	15	60	11	44
2. Number of Siblings	One kid	2	8	5	20
	Two kids	18	72	16	64
	Three Kids and Above	5	20	4	16
3. Mother's Age	25-30	5	20	5	20
	30-35	20	80	20	80
4. Father's Age	30-35	18	72	16	64
	35-40	7	28	6	24
	40-45	0	0	3	12
5. Mother's Education Status	Primary school	11	44	11	44
	High school	10	40	5	20
	Undergraduate and Postgraduate	4	16	9	36
6. Father's Education Status	Primary school	11	44	11	44
	High school	10	40	6	24
	Undergraduate and Postgraduate	4	16	8	32

According to the demographic information of the children in the experimental and control groups participating in the research; There were 10 girls (40%), 15 boys (60%) in the experimental group, and 14 girls (56%) and 15 boys (44%) in the control group. Of the children in the experimental group, 2 (8%) were single children, 18 (72%) were two children, 5 (20%) were 3 children and above. Of the children in the control group, 5 (20%) were single children, 16 (64%) were two children, 4 (16%) were 3 children and above. 5 (20%) of the mothers in both the experimental and control groups were in the 25-30 age range, and 20 (80%) were in the 30-35 age range. Eighteen (72%) of the fathers in the experimental group were between the ages of 30-35, and 7 (28%) were between the ages of 35-40. Of the fathers in the control group, 16 (64%) were in the age range of 30-35, 6 (24%) were in the age range of 35-40, and 3 (12%) were in the age range of 40-45. Of the mothers in the experimental group, 11 (44%) graduated from primary school, 10 (50%) from high school, and 4 (16%) from undergraduate and postgraduate. Of the mothers in the control group, 11 (44%) were graduated from primary school, 5 (20%) from high school, and 9 (36%) from university. 11 (44%) of the fathers in the experimental group were primary school graduates, 10 (40%) high school graduates, and 4 (16%)

undergraduate and postgraduate. 11 (44%) of the fathers in the control group were primary school graduates, 6 (24%) were high school graduates, and 8 (32%) were undergraduate and postgraduate.

Data Collection Tools

The Demographic Information Form prepared by the researcher to collect demographic information about children, Early Childhood Behavior Questionnaire, Emotion Regulation Scale, and Theory of Mind Scale (TOM) were used.

Demographic Information Form

The form includes the child's gender, age, educational level of the parents, number of siblings, and age of the mother and father.

Early Childhood Behavior Questionnaire

The scale that was created by Putnam, Gartstein, and Rothbart (2006) (Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)), was adapted into Turkish by Taşfiliz and Berument (2015). The scale consists of 49 items.

In order to assess the level of children's emotion-understanding abilities, children are asked to first be able to recognize emotions from pictures and, secondly, to be able to recognize emotions from stories. In the recognizing emotions sub-dimension of the scale, children are first asked to describe their emotions from face and face+body posture. These emotions that are required to be defined are; happiness, sadness, fear, surprise, shame, and pride.

The second sub-dimension of the scale is the ability to understand emotions. In order to measure the ability of children to understand emotions, stories consisting of different emotional states were prepared for children. These stories are prepared in different ways for boys and girls. The stories in this scale were first told to the children, and then the children were asked to show the character's emotions in the story with pictures. This scale is divided into three sub-dimensions: situation-based, desire-based, and belief-based. Two stories are read to a child for all emotions, and the child is asked to match the unlabeled emotion in the story by pointing to the drawings of the emotions. Drawings based on photographs used in the emotion recognition task were hand-drawn and printed in black and white. The drawings represent male and female characters with facial expressions and body poses aligned with designated emotions. Cronbach's alpha coefficients in the Turkish version are .83, .85, .84, and .84 (Taşfiliz & Berument, 2015). In this study, Cronbach's alpha coefficients were .72 for body and face, .70 for face only, .72 for boy stories, and .81 for girls stories.

Emotion Regulation Scale

The Emotion Regulation Scale (EMS), developed by Shields and Cicchetti (1997), is a scale used to measure children's emotional regulation levels, which can be applied to both preschool and school-age children and can be filled in by parents or teachers. The scale consists of 24 items and is divided into 2 sub-dimensions: negativity and emotion regulation. The internal consistency coefficients of

this scale, which was adapted into Turkish by Batum and Yağmurlu (2007), were determined as .75 in mother evaluations and .84 in teacher evaluations. In this study, Cronbach's alpha coefficient was determined as .78.

Theory of Mind Scale (TOM)

The Theory of Mind Scale, created by Wimmer and Perner (1983), was adapted into Turkish by Yağmurlu, Berument, and Cilimli (2005). There are 19 questions in the scale created to measure children's theory of mind skills. The scale is divided into two parts (false belief tests and unexpected situation tests). False belief tests are again divided into two as the unexpected displacement paradigm and the misinformation test. The unexpected situation test consists of two parts: the content test and the deception task. The Cronbach's Alpha value of the scale is .85. These tests include knowledge, thought, and action questions. Knowledge questions measure the child's knowledge of the subject, thought questions are used to understand the child's thoughts on the subject, and action questions are used to determine how the child or someone else will behave in a particular situation. In this study, Cronbach's alpha coefficient was determined as .83.

Development of Emotional Development Program Based on Theory of Mind

In creating the theory of mind-based emotional development program, the guided game preparation method using illustrated storybooks and the storyline method was also used. The program was organized based on Vygotsky's socio-cultural theory. In this context, the feelings of fear, anxiety, pride, happiness, anger, sadness, excitement/enthusiasm, jealousy, and confidence were included. Based on the program, emotions were first introduced to children through books, and studies supporting the theory of mind and emotional competencies were given during the game and storyline.

The content of the theory of mind-based emotional development program is given in the table below:

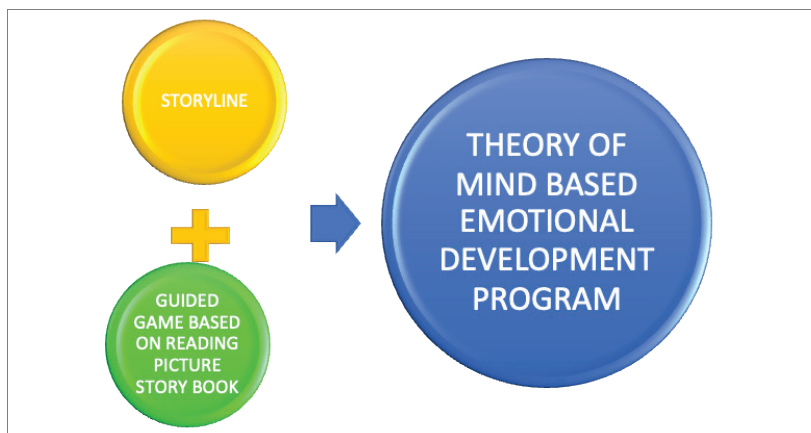


Figure 1. The methods that make up the emotional development program based on the theory of mind.

While creating the theory of mind-based emotional development program, guided game methods based on storyline and illustrated storybook reading were used in the preschool period. In creating a theory of mind-based emotional development program, two days a week were devoted to storyline, and two days were reserved for game creation using illustrated storybooks. The same emotions were included in creating a game from storyline and illustrated storybooks in the same week.

The books used during the program and the emotions handled weekly are given in the table.

WEEKS	WORKING EMOTIONS	BOOKS USED IN CREATING GAMES FROM ILLUSTRATED STORYBOOKS
1.WEEK	INTEREST	BABAMIN BATTANIYESİ
2.WEEK	FEAR	ÜÇ KEDİ BİR CANAVAR
3.WEEK	APPREHENSION	AYI KİM ÇALDI
4.WEEK	PRIDE	ANNEMİN BAVULU
5.WEEK	HAPPINESS	BİR KAVANOZ MUTLULUK
6.WEEK	ANGER	KOLLARI AYAKLARINDA BAY Fİ'NİN KLARNETİ
7.WEEK	ANGER	PİG ADINDA BİR PUG
8.WEEK	SADNESS	MİNİK ÜZGÜN KAKTÜS
9.WEEK	EXCITEMENT	MİNE'NİN KIRMIZI TOPU
10.WEEK	JEALOUSY	ÜZÜM SÜRÜNÜN EN MİNİK İNEĞİ
11.WEEK	FAITH	BENİ YİNE DE SEVER MİSİN?
12.WEEK	CONSIDERATION	CANAVARLARINDA DUYGULARI VAR

Ethical Aspects of the Research

The aim of this research is to examine the effect of the Theory of Mind-Based Emotional Development Program (ZDGP), which was prepared to increase the theory of mind and emotional competence levels of normally developing children, on the emotional competence of 5-year-old children. The ZDGP program was prepared to improve the theory of mind and emotional competence skills of normally developing children. It was investigated whether the program developed for this purpose was effective in increasing children's theory of mind and emotional competence levels.

Before the education program was started, a meeting was held with the families of the children in both the experimental and control groups. In this meeting, the families were informed about the scope of the study, what would be done week by week, that the children would not be included in the study if they did not want to be included or that they had the right to leave the study at any time. Then brief information was given about the content of the program, what was aimed at the end of the program, and the "family consent form" was shared with the parents. The control group was informed that the same program would be applied after the end of the study.

Before starting the pre-test, the researcher introduced himself by doing activities to meet the children and briefly explained what they would do by describing the study. The children were informed that they did not have to participate in the study if they did not want to, and the "child consent form" prepared for the children was filled in with the children.

Analysis of Data

In order to determine whether the pre-test scores of the children in the experimental and control groups differed, the data's assumptions of normality and homogeneity were examined. In this context, skewness-kurtosis values, Q-Q graph, histogram graph, and Shapiro-Wilks test results were examined for the normality distributions of the children's data in the experimental and control groups. According to these results, it was observed that the data did not show normal distribution (Table 4). Since the measurements obtained in the study did not show normal distribution, non-parametric statistical methods were used. In the study, the Mann-Whitney U-test, one of the non-parametric tests, was used to examine whether there was a significant difference in the pre-test scores of the experimental and control groups according to the normality results. The Mann Whitney-U test is used in experimental studies with few subjects and in studies where the assumption of normality is not met to determine the differences or relationships between the experimental and control groups before and after the experiment (Büyüköztürk, 2017). This test checks whether there is a difference between the averages of the two groups before and after the experiment (Can, 2016).

Findings

Table 2: Normality Table

Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Emotion Regulation						
Pre-Test	,129	50	,038	,945	50	,021
Post-Test	,094	50	,047	,662	50	,011
Theory of Mind						
Pre-Test	,190	50	,000	,913	50	,001
Post-Test	,253	50	,000	,775	50	,000
Understanding Emotions by Body and Face						
Pre-Test						
Post-Test	,229	50	,000	,782	50	,000
Understanding Emotions by Face						
Pre-Test	,197	50	,000	,914	50	,001
Post-Test	,184	50	,000	,882	50	,000
Understanding Emotions in Stories						
Pre-Test	,130	50	,034	,942	50	,016
Post-Test	,172	50	,001	,864	50	,000

When the normality table is examined, it is seen that the normality distribution of all scales in both pre-test and pos-ttests does not show normal distribution ($p < 0.05$). For this reason, non-parametric tests were used in the study.

Table 3: Mann-Whitney U Test Results Regarding the Difference Between Emotion Regulation Pre-Test Scores of Children in Experimental and Control Groups

	Group	n	\bar{X}	S	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Emotion Regulation (Negativity)	Experimental	25	31.44	7.65	29.86	746.5	203.5	-2.123	.034
	Control	25	27.56	7.61	21.14	528.5			
Emotion Regulation (Emotion Control)	Experimental	25	22.24	3.09	19.78	494.5	169.5	-2.793	.005
	Control	25	24.80	3.00	31.22	780.5			
Emotion Regulation (Total)	Experimental	25	55.20	8.14	27.24	681	269	-.846	.398
	Control	25	53.64	6.30	23.76	594			

$p < .05$

According to the results of the Mann-Whitney U test, which was performed to determine whether there was a significant difference between the negativity sub-dimension of emotion regulation, a statistically significant difference was observed in the negativity sub-dimension of the experimental group ($U = 203, Z = -2.123, p < 0.05$). This result shows that the experimental group had difficulties in the negativity sub-dimension of emotion regulation.

According to the results of the Mann-Whitney U test performed to determine whether there is a significant difference between the emotion control sub-dimension of emotion regulation, a statistically significant difference was observed in the emotion control sub-dimension of the experimental group ($U = 169.5, Z = -2.793, p < 0.05$). This result shows that the control group is more successful in the emotion control sub-dimension.

According to the results of the Mann-Whitney U test performed to determine whether there is a significant difference between emotion regulation total scores, no statistically significant difference was observed in the emotion control sub-dimension ($U = 269, Z = -.846, p > 0.05$).

Although there was a significant difference in emotion control and emotion regulation sub-dimensions of emotion regulation skills, there was no significant difference in emotion regulation total score.

Table 4: Mann-Whitney U Test Results Regarding the Difference Between Theory of Mind Skills Pre-Test Scores of the Children in the Experimental and Control Groups

Group	N	\bar{X}	S	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Experimental	25	5.52	2.16	25.52	613	288	-.483	.629
Controll	25	5.92	1.60	26.48	662			

$p < .05$

According to the results of the Mann-Whitney U test, which was conducted to determine whether there was a significant difference between the total theory of mind scores, no statistically significant difference was observed in the theory of mind sub-dimension of the experimental group ($U=288$, $Z=-.483$, $p>0.05$).

Table 5: Mann-Whitney U Results Regarding the Difference Between the Pre-test Scores of Understanding Emotions of the Children in the Experimental and Control Groups

	Group	N	\bar{X}	S	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Understanding Emotions by Body and Face	Experimental	25	19.08	2.37	25.78	644.5	305.5	-.137	.891
	Control	25	18.76	3.58	25.22	630.5			
Understanding Emotions by Face	Experimental	25	8.88	2.69	24.04	601	276	-.719	.472
	Control	25	9.24	2.57	26.96	674			
Understanding Emotions in Stories	Experimental	25	10.96	3.24	23.28	582	257	-1.084	.278
	Control	25	11.60	4.16	27.72	693			

$p < .05$

No statistically significant difference was observed according to the results of the Mann-Whitney U test, which was performed to reveal whether there was a significant difference between the skills of understanding emotions by looking at the body and face ($U=305.5$, $Z=-.137$, $p>0.05$).

No statistically significant difference was observed according to the results of the Mann-Whitney U test, which was performed to reveal whether there was a significant difference between the skills of understanding emotions by looking at their faces ($U=276$, $Z=-.719$, $p>0.05$).

No statistically significant difference was observed according to the results of the Mann-Whitney U test, which was performed to reveal whether there was a significant difference between the skills of understanding emotions in the stories ($U=257$, $Z=-1.084$, $p>0.05$).

Table 6: Mann-Whitney U Test Results Regarding the Difference Between Emotion Regulation Post-Test Scores of Children in Experimental and Control Groups

	Group	n	\bar{X}	S	Rank Average	Rank Sum	U	Z	P
Emotion Regulation (Negativity)	Experimental	25	25.24	1.98	24,72	618	293	-.382	.703
			27.92	7.43					
	Control	25			26,28	657			
Emotion Regulation (Emotion Control)	Experimental	25	29.36	1.52	35,82	895,5	54,5	-5.030	.000
	control	25	24.76	2.98	15,18	379,5			
Emotion Regulation (Total)	Experimental	25	55.80	2.73	34.32	858	92.00	-4.554	.000
	Control	25	54.08	5.98	16.68	417			

p<.05

No statistically significant difference was observed according to the results of the Mann-Whitney U test, which was conducted to reveal whether there is a significant difference between emotion regulation (negativity) skills. U=293, Z=-.382, p>0.05.

Table 7: Mann-Whitney U Test Results Regarding the Difference Between Theory of Mind Skills Post-Test Scores of the Children in the Experimental and Control Groups

Group	n	\bar{X}	S	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Experimental	25	7.72	.541	34.32	858	92.0	-4.554	.00
Control	25	6.04	1.56	16.68	417			

p<.05

The Mann-Whitney U test was used to reveal whether there was a significant difference between the theory of mind skills post-tests. A statistically significant difference was observed according to the test result. U=92.000, Z=-4.554, p<0.005. Considering the average rank, it is understood that the theory of mind skills of the children participating in the program and those not participating are different. From this finding, it is seen that the theory of mind skills of the children in the experimental group was in favor of the post-test after the application. In light of the data obtained, it can be concluded that the program applied to children helps to increase their theory of mind skills.

Table 8: Mann-Whitney U Test Results Regarding the Difference Between the Emotion Understanding Post-Test Scores of the Children in the Experimental and Control Groups

	Group	n	\bar{X}	S	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Understanding Emotions by Body and Face	Experimental	25	23.48	.714	36,34	908,5	41,5	-5,38	.000
	Control	25	19.0	3.54	14,66	366,5			

Understanding Emotions by Face									
	Experimental	25	19.68	1.70	38.00	950.00	.000	-6.087	.000
	Control	25	9.56	2.72	13.00	325.00			
Understanding the Emotions in the Story									
	Experimental	25	19.04	1.59	37,36	934.00			
	Control	25	12.0	4.15	13,64	341.00	16	-5,828	.000

$p < .05$

A statistically significant difference was observed according to the results of the Mann-Whitney U test, which was conducted to reveal whether there is a significant difference between the skills of understanding emotions by looking at the body and face. $U=41.500$, $Z=-5.380$, $p < 0.05$. When the average rank is considered, it is understood that the children who participated in the program and those who did not participate in the program differ in their ability to understand emotions by looking at the face and body. From this finding, it is seen that the ability of the children in the experimental group to understand emotions by looking at the face and body after the application is in favor of the post-test. According to these results, it can be said that the program has an important effect on the development of children's ability to understand emotions by looking at the face and body.

Discussion and Conclusion

While the experimental group had difficulty in the negativity sub-dimension of emotion regulation in the pre-tests, they scored close to the control group after the theory of mind-based emotional development program. Aral et al. (2021) gave breathing exercise training to preschool teachers. In the role of emotion socializers, these teachers applied the breathing exercises given through distance education to children within the scope of distance education activities. As a result of the application, it was determined that there was no significant difference in the emotion regulation (negativity) sub-dimension. The variability/negativity sub-dimension of the emotion regulation scale includes characteristics such as reactivity, mobilization, inability to control anger, and moodiness. Therefore, no significant difference was found in the emotion regulation negativity sub-dimension, which suggests that the theory of mind-based emotional development program helps children control their emotions and reduces reactivity. Emotion regulation negativity subdimension is related to children's negative behaviors. For this reason, since no significant difference was found between the experimental and control groups in the emotion regulation negativity sub-dimension, it can be said that the program helped the children in the experimental group to regulate their negative emotions. The emotional development program based on the theory of mind includes drama and breathing exercises. Yoga and breathing exercises were performed with the children within the program. In addition, while working on the feeling of anxiety, the drama of a rabbit who had just started forest school was performed with the children. Since the program included activities that appealed to children's different senses, it is thought that while a significant difference was obtained in favor of the experimental group in the negativity sub-dimension of emotion regulation before the application, this difference disappeared after the application.

In light of the data obtained, it can be said that the program applied to the children helps to develop emotion regulation (emotion control) skills. Galyer and Evans (2001) determined that the emotion regulation and game behaviors of children aged four to five who benefit from preschool education are in a positive relationship with each other. In the study, there are games created by the children in the process of creating games from illustrated storybooks and in the method of storyline. It is thought that children's ability to regulate their emotions develops while playing games. After the program was implemented, there was an increase in the emotion control skills of five-year-old children who participated in the storyline and game-based education program prepared by Aksoy and Baran (2020), and in the ability to be aware of their emotions of themselves and those around them in the communication sub-dimension. The reason for this increase is stated in the program that children learn to develop alternative solutions to control their own emotions when they experience negative situations, and their ability to control their emotions with different activities is developed. It is thought that the fact that different activities such as Turkish language, art, science, and drama are included in the theory of mind-based emotional development program and that solutions are produced about how children can cope with their negative emotions through these activities create a significant difference in favor of the experimental group in the emotion regulation sub-dimension of the children.

In light of the data obtained, it can be concluded that the program applied to children helps them regulate their emotions. According to the data obtained from the study, it is seen that the experimental group could not regulate their negative emotions in the pre-tests and had difficulties in the dimension of emotion control. However, at the end of the research, the experimental group both started to cope with their negative emotions better and improve their emotion regulation skills in the dimension of emotion control. Aktürk (2016) examined the Effect of Game-Based Education on Children's Emotion Regulation Skills. At the end of the study, it was determined that the experimental group of children who received game-based education were more successful in emotion regulation skills. In the current research it has been determined that especially children who play imaginary and imitation games can better regulate their emotions through these games. As a result of the frequent use of game activities in the program applied to the experimental group children, the result in favor of the experimental group coincides with the results of this research. It is seen that the education given through games with different education programs improves children's emotion regulation skills. Because children learn to express themselves, recognize their emotions, and adjust their emotional reactions to a certain situation through games, within the theory of mind-based emotional development program, after children's basic emotions (happiness, sadness, fear, surprise) and emotions with high self-consciousness (pride, shame) are recognized, they can understand other people's emotions, regulate their negative emotions, and perform games and different activities. It is thought that a difference in favor of the experimental group was observed at the end of the study since the activities were discussed within the group and the feelings of others were realized.

In light of the data obtained, it can be said that the program applied to the children helps to develop their theory of mind skills. Ten different emotions were studied in the emotional development program based on the theory of mind. After these emotions were introduced to children, the

opportunity to understand emotion-thought and mental abilities and to observe the relationship between emotion-behavior was given to children. Likewise, in the storyline method, children were allowed to observe their reactions to certain situations through the character they created and the emotion-behavior relationship by putting themselves in their shoes. A similar study was done by Henseler (2000). Within the scope of the research, illustrated storybooks were read to children, and they were asked to tell these illustrated storybooks. According to the data obtained from the research, it was concluded that children who can better express the characters' emotional states in the illustrated storybook are better in both language and theory of mind skills.

According to a study conducted by Walker (2005) with children between the ages of three and five to examine the relationship between children's theory of mind skills and regulating negative emotions, a positive relationship was found between the theory of mind and the ability to regulate negative emotions. The experimental group of children included in the theory of mind-based emotional development program showed an increased understanding of emotions, emotion regulation, and the theory of mind skills. This increase is in line with the data obtained from the above study. Because the theory of mind skills is a concept intertwined with emotional competence. Likewise, according to the study conducted by Qui (2002) to understand the relationship between the theory of mind and understanding emotions in preschool children between the ages of two and eight, it is stated that children begin to be able to establish a relationship between emotions and the theory of mind especially when they reach the age range of five to six and that there is a positive relationship between understanding the desires and wishes of people and understanding facial expressions. This study also shows the effect of the applied education program on the theory of mind and the ability to understand emotions. In the experimental group of children included in the theory of mind-based emotional development program, there was a positive increase in both the theory of mind and the ability to understand emotions. It is thought that the reason for this increase is that after studying on the skills of understanding emotions by using illustrated storybooks in the program, based on these skills, studies were carried out to understand the relationship between emotion and state both in the stories in the illustrated storybooks and in the character they created in the storyline method. Similarly, Pelletier and Beaty (2015) found a significant relationship between the levels of understanding of the stories in illustrated storybooks and preschool children's theory of mind skills. In a study conducted by Fernández (2013), children with high theory of mind skills scores had higher scores in making sense of the characters' mental states in the storybooks they read. When we look at the data obtained from this research, it is seen that both the understanding of the emotions in the stories and the theory of mind skills of the children in the experimental group resulted in favor of the experimental group in the posttests. Educational programs supported by illustrated storybooks are thought to support children's theory of mind skills. According to the data obtained, the thoughts of the characters in the illustrated story books read by the children about the situations in the stories improve their gaze-taking skills. In this case, it increases their theory of mind levels. According to the data obtained in the study, it is thought that the point of view of the characters in the story is effective in developing children's theory of mind skills. However, these mass media provide one-way communication. During the time children spend with adults, two-way

interaction can be achieved by chatting and talking about a certain situation. When storybooks are included in this interaction, the child will be able to observe the emotional states of the adult reading the storybook and the character in the illustrated storybook and their reactions to a certain situation. It is thought that this situation contributes to the development of children's theory of mind skills. It is thought that the reason why the data obtained by Mar et al. (2010) and this study overlap with each other is the situation described above. As seen from the studies above, the theory of mind, knowledge of emotions, and skills of understanding emotions should not be considered separately. In the "theory of mind-based emotional development program" applied to the experimental group, there was an increase in favor of the experimental group because it included both theory of mind, emotion knowledge, and emotion regulation skills. It is thought that the activities that develop the theory of mind skills used in the storyline method and the questions used during reading in the illustrated storybooks in the program affect an increase in the children's theory of mind skills. The results obtained from the program overlap with the literature above.

According to these results, it can be said that the program has an important effect on children's ability to understand emotions by looking at the face and body. As a result of their study with preschool children, Parker, Mathis, and Kupersmidt (2013) found that understanding emotions by looking at the face and the body and understanding emotions only by looking at the face are predictors of each other and that the emotion regulation skills of the children who have a high level of understanding the emotions by looking at the body and the face or only by looking at the face. They determined that they got higher scores in their ability to solve emotional problems. The children included in the theory of mind-based emotional development program showed an increase in the ability to understand emotions by looking at the body and face, to understand emotions by looking at the face, and to regulate emotions in favor of the experimental group post-test. It is thought that the study is compatible with the studies obtained when the literature is examined. According to the data obtained from the study conducted by Nelson and Russell (2011) to understand the development of children's ability to understand emotions by looking at the body and face or just looking at the face, they determined that more stimuli should be given to preschool children to recognize emotions. As the clues (sound, etc.) increased, the children could better define that emotion. Within the theory of mind emotional development program, all emotions were introduced to children primarily with illustrated story books. In the emotional introductions, the researcher used both the books, his own body, and face and also worked with the children on the vocal responses that could be given when that emotion was felt. While giving emotional reactions, the children both saw the changes in the body visually and heard them as sounds. In this way, it aimed to develop the skills of understanding emotions by appealing to all children's senses. When the literature is examined, the findings obtained are in line with the data of Nelson and Russell (2011).

In light of the data obtained, it can be concluded that the program applied to the children helps their ability to understand emotions by looking at their faces. Izard et al. (2001) stated that children included in the emotional development program could better read the facial expressions of others, understand both their own and others' emotions, and thus are more successful in social relations and communication. When the studies obtained from the literature are examined, it is seen that there is

an increase in the ability to understand emotions by looking at the face with different activities. For this reason, it is thought that there is an increase in favor of the experimental group.

In light of the data obtained, it is thought that the program applied to the children helps their ability to understand emotions by looking at the stories. According to the results obtained from the study conducted by Uzmen and Mağden (2002) with the aim of “Supporting the prosocial behaviors of sharing and helping behaviors of 6-year-old children attending preschool institutions with illustrated children’s books that deal with these behaviors”, there were great changes in the helping behaviors of the girls participating in the study and in the sharing behaviors of the boys. Emotional competence is a concept that includes emotion knowledge, emotion regulation, expression of emotions, and empathy (Ersay, 2019). It is thought that even if the child has not experienced any situation, he can put himself in the place of that character through the studies made using illustrated storybooks, and in this way, he is trying to learn how to deal with that situation. Empathy is a concept included in prosocial behaviors (Eisenberg & Morris, 2001). Studies show that children’s prosocial behaviors are improved with illustrated storybooks, which are the harbingers of developing their emotional competence skills. Because children can put themselves in place of the characters in illustrated story books, which is thought to support the development of empathy. In this study, it is seen that the use of illustrated storybooks improves children’s ability to understand emotions positively. The ability to understand emotions is one of the sub-dimensions of emotional competence, just like empathy. For this reason, it is thought that this study and the data obtained from Uzmen and Mağden (2002) overlap.

According to the data obtained from this study, in which cultural differences are not observed, it is seen that talking to children about their emotional states in children’s books contributes positively to children’s emotional knowledge skills. The fact that twelve storybooks were included in the content of the theory of mind-based emotional competence program, stories were read by including primary (happiness, sadness, fear, surprise) and secondary emotions (pride and shame) in these books. Games were played in parallel with the story to understand emotions, which improved children’s ability to understand emotions. The studies obtained as a result of the literature review suggest that the theory of mind, understanding emotions, and emotion regulation skills are complementary to each other, and since activities to develop these skills are included in the theory of mind based emotional competence program, it is thought that there is a significant difference in favor of the posttest in children.

Suggestions

- In line with the data obtained in the research, the effectiveness of the program can be investigated by comparing studies in schools in regions with different socioeconomic levels.
- The effectiveness of the program can be investigated by adapting it to different age groups receiving pre-school education.
- The effectiveness of the prepared education program can be investigated by updating it as a family education program.

References

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development, 78*(4), 1052-1067.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). The Effect of Story Telling-Based and Play-Based Social Skills Training on Social Skills of Kindergarten Children: An Experimental Study. *Education and Sciences, 45*(204), 157-183.
- Aktürk, B. (2016). *The effect of game-based psychoeducation program on emotion regulation skill levels of preschool children with divorced families*. Master Thesis, Melikşah University Institute of Social Sciences, Kayseri.
- Aral, N., Findık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C., & Kadan, G. (2021). Distance Learning in Preschool Period During the Covid 19 Pandemic: An Experimental Study. *Turkish Studies, 16* (2), 1105-1124.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 111-122.
- Beatty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bell, S., Harkness, S., White, G. (2007). *Storyline Past, Present and Future*. University of Strathclyde, Glasgow. Published by Enterprising Careers, Glasgow.
- Bozbiyık, B. (2016). *The effect of maternal mental state talk on preschool children's theory of mind abilities*, Master's Thesis, İhsan Doğramacı Bilkent University Department of Psychology, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Manual of data analysis for social sciences*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2016). *Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS*. Ankara: Pegem.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853-865.
- Eisenberg, N., & Morris, A., S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research, 14*(1), 95-120.
- Emo, W., & Wells, J. (2014). Storyline: Enhancing learning and teaching through co-constructed narrative. *Psychology of Education Review, 38*(2), 23-27.
- Ersay, E. (2019). Emotional development. A. D. Ozcelik (Eds.). In *child development* (pp. 115-131). Ankara: Pegem.
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language, 33*(1), 20-46.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron, 50*(4), 531-534.
- Galyer, K., T., & Evans, I., M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care, 166*(1), 93-108.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development, 17*(2), 259-277.
- Gay, L. M., & Airasian, P. (2012). *Overview of qualitative research*. *Educational research: Competencies for analysis and applications*. NJ: Pearson.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology, 9*, 724.
- Habgood, M. J., Ainsworth, S. E., & Benford, S. (2005). Endogenous fantasy and learning in digital games. *Simulation & Gaming, 36*(4), 483-498.

- Henseler, S., E. (2000). *Young children's developing theory of mind: Person reference, psychological understanding and narrative skill*. New York: City University of New York.
- Ilgaz, H., & Bozbiyık, B. (2017). The place of symbolic play in cognitive development. Ç. Aydın, G. Tilbe, A. Küntay C., & D. Tahiroğlu (Eds.). *Childhood of the mind. In mental development research* (s. 274-294). İstanbul: Koç University Press.
- Imuta, K., Henry, J., D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52, 1192–1205.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Knafo, A. S. (2011). Children's low affective perspective-taking ability is associated with low self-initiated prosociality. *Emotion*, 11, 194–198.
- Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), e1988.
- Longobardi, E., Spataro, P., Renna, M., & Rossi-Arnaud, C. (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: storygrammar and mental state language. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 257–275.
- Mar, R., A., Tackett, J., L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78.
- Nelson, N. L., & Russell, J. A. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of experimental child psychology*, 110(1), 52-61.
- Nikolajeva, M. (2012a). Reading other people's mind through word and image. *Children Literature and Education*, 43, 273-291.
- Özsarı, E., & Güleç, H. Ç. (2018). Examining the effect of the storyline method of education on the level of elementary school preparedness of five year-old children. *International Journal of Educational Researchers*, 9(1), 32-43.
- Parker, A. E., Mathis, E. T., & Kupersmidt, J. B. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education & Development*, 24(2), 188-211.
- Patnaik, B. (2008). Children's theory of mind: educational, school and instructional implications. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 329-336.
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior And Development*, 29(3), 386-401.
- Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What do theory-of-mind tasks actually measure? Theory and practice. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 384-396.
- Qui, L. (2002). *Reading eye direction and facial expression: Theory of mind development in chinese children. Master of arts*. Washington: American University.
- Samur, A. Ö., & Soydan, S. (2013). Examining the questioning strategies of preschool teachers in Turkish activities. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 70-83.
- Shah, A. (2003). Narrative understanding and theory of mind in preschoolers. Honors projects. http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/37 sayfasından erişilmiştir.

- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Taşfiliz, D., & Berument, S. K. (2015). *How do care types and individual differences contribute to emotion understanding of children under the care of social services?* Child development lab. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Tepetaş, G., Ş., & Haktanır, G. (2013). An Instructional Practice Based on the Storyline Method Oriented to Support Basic Concept Knowledge Levels of 6-Year-Old Children. *Education and Sciences*, 38(169).
- Turan, F., & Ulutas, I. (2016). Using storybooks as a character education tools. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 169-176.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Enhancing Six Year Old Preschool Children's Prosocial Behaviors By Using Picture Books. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 15(15), 193-212.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. New York: Oxford University.
- Wimmer, H., & Perner, J. (. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of applied Developmental Psychology*, 26(5), 521-537.
- Yılmaz, M., M., Özen Uyar, Y. & Arnas, Y. A. (2020). Evaluation of the effect of home-centered interactive book reading on the ability to understand emotions of 48-60 month old children. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, (56), 159-181.