



**Editor in Chief**

Dr. Ahmet KARA

**Editors**

Dr. Ali ÜNİŞEN

Dr. Suat ÇAPUK

Dr. Yasin DOĞAN

Dr. Bekir KAYABAŞI

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ

Dr. Selçuk FIRAT

**Managing Editor**

Dr. Suat ÇAPUK

**Language Editors**

Dr. Ali ÜNİŞEN (English)

Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)

Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

**Technical Editor**

Dr. Suat ÇAPUK

E-mail: [jilsesjournal@gmail.com](mailto:jilsesjournal@gmail.com)

Web: [www.dergipark.gov.tr/jilses](http://www.dergipark.gov.tr/jilses)

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

## ABOUT JOURNAL



**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in [www.jilses.org](http://www.jilses.org)

**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları [www.jilses.org](http://www.jilses.org)'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

## **Field Editors / Alan Editörleri**

<b>Educational sciences</b> <b>Eğitim bilimleri</b>			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Selçuk Fırat	Adıyaman Üniversitesi	selcukfirat@adiyaman.edu.tr	Türkiye

<b>Curriculum development and instruction</b> <b>Eğitim programları ve öğretim</b>			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye

<b>Educational administration and supervision</b> <b>Eğitim yönetimi ve denetimi</b>			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adıyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye

<b>Turkish language and literature</b> <b>Türk dili ve edebiyat</b>			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adıyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bağdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan

<b>Social sciences education</b> <b>Sosyal bilgiler eğitimi</b>			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye

<b>Psychological counselling and guidance</b> <b>Rehberlik ve psikolojik danışmanlık</b>			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye

<b>French language and literature education</b> <b>Fransız dili edebiyatı ve eğitimi</b>			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye





<b>Physical education and Sport</b> <b>Beden eğitimi ve spor</b>			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye

<b>History-Tarih</b>			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

## Board of Advisory / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England  
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England  
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria  
Dr. Badagül Musa- University of Jordan  
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan  
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

## Indexes /Derginin Tarandığı İndeksler

	<a href="https://ascidatabase.com/masterjournallist.php?v=2458-9012">https://ascidatabase.com/masterjournallist.php?v=2458-9012</a>
	<a href="https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&amp;search=The+Journal+of+International+Lingual+Social+and+Educational+Sciences">https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&amp;search=The+Journal+of+International+Lingual+Social+and+Educational+Sciences</a>
	<a href="http://www.turkegitimindeksi.com/Journals.aspx?ID=554">http://www.turkegitimindeksi.com/Journals.aspx?ID=554</a>
	<a href="https://scholar.google.com.tr/">https://scholar.google.com.tr/</a>



### **STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS**

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in \*.docx or \*.doc

Paper size: A4 (21 cm\*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

**Abstracts, keywords**: Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



## YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: \*.docx veya \*.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm\*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

Alt/Ara başlıklar: Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

**Özet, anahtar kelimeler**: Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



## CONTENT / İÇİNDEKİLER

VOLUME 10 NUMBER: 2 – DECEMBER 2024

CİLT 10 SAYI: 2 – ARALIK 2024

Araştırma Makalesi

[1. Psikolojik Danışman Adaylarının Yaptıkları İlk Psikolojik Danışma Oturumunun Yorumlayıcı Fenomenolojik Analizi](#)

[Enes Kalkan](#) , [Mehmet Güven](#)

**Sayfa : 102-114**

[PDF](#)

Derleme

[2. Eşli Programlama Öğretimi Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması](#)

[Esra Sahin](#) , [Hikmet Zelyurt](#)

**Sayfa : 115-126**

[PDF](#)

Araştırma Makalesi

[3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi](#)

[Mustafa Sürücü](#) , [Hakkı Kontas](#)

**Sayfa : 127-136**

[PDF](#)

Araştırma Makalesi

[4. İnönü Erteleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması](#)

[Didem Yılmaz Aydın](#) , [Mustafa Kutlu](#)

**Sayfa : 137-156**

[PDF](#)



DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1496902>

Geliş Tarihi: 06 Haziran 2024

Received: 06 Haziran 2024

Kabul Tarihi: 06 Aralık 2024

Accepted: 06 Aralık 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Kalkan, E. & Güven, M. (2024). Psikolojik Danışman Adaylarının Yaptıkları İlk Psikolojik Danışma Oturumlarının Yorumlayıcı Fenomenolojik Analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(2), 102-114. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1496902>



## Psikolojik Danışman Adaylarının Yaptıkları İlk Psikolojik Danışma Oturumunun Yorumlayıcı Fenomenolojik Analizi

Enes KALKAN<sup>1</sup> Mehmet GÜVEN<sup>2</sup>

### Öz

*İlk psikolojik danışma oturumu rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarındaki aday psikolojik danışmanlar için kritik bir geçişe işaret etmektedir. Teorik öğrenmeden gerçek uygulamaya geçişte öznel deneyimleri anlamak önemlidir. Bu çalışmada, aday psikolojik danışmanların yaptıkları ilk psikolojik danışma oturumlarını ve danışanlarla ilk karşılaşmalarını nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmek için Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) kullanılmıştır. Çalışma, ilk psikolojik danışma oturumlarında aday psikolojik danışmanların öznel deneyimlerini derinlemesine incelemeyi, yaşadıkları zorluklara ve başa çıkma mekanizmalarına dair çeşitli kavrayışlar sağlamayı amaçlamaktadır. Derinlemesine görüşmelere Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden dördüncü sınıf lisans düzeyinde altı psikolojik danışman adayı katılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve veri toplama işlemi çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme deşifreleri YFA kullanılarak analiz edilmiş ve yinelenen aşamalar ve üye kontrolü yoluyla titizlik sağlanmıştır. Analiz sonucunda dört adet üst tema ortaya çıkmıştır: ilk karşılaşmadaki duygusal tepkiler ve kendilik algısı (1), duygusal yankılanmaların mesleki sınırları bulanıklaştırması (2), teori ve pratik arasındaki gerilim (3) ve zamana ve kayda dayalı oluşum hissettirdiği baskı (4). Sonuç olarak çalışma, teoriyi pratik becerilerle bütünleştiren ve duygusal dayanıklılığı vurgulayan kapsamlı eğitim programlarına olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Destekleyici denetim uygulamaları aday psikolojik danışmanları gerçek danışmanlığın zorluklarına hazırlamak için gereklidir.*

**Anahtar Kelimeler:** *aday psikolojik danışman, ilk psikolojik danışma oturumu, yorumlayıcı fenomenolojik analiz, psikolojik danışman eğitimi*

## Interpretative Phenomenological Analysis of the First Psychological Counseling Sessions of Novice Psychological Counselors

### Abstract

*The first counseling session marks a critical transition for prospective counselors in psychological counseling and guidance undergraduate programs. In the transition from theoretical learning to practical application, it becomes necessary to understand subjective experiences. This study uses Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) to investigate how prospective counselors make sense of their first counseling sessions and their first encounters with clients. The study aims to deeply examine the subjective experiences of psychological counselors in their first psychological counseling sessions and provide various insights into the difficulties they experience and their coping mechanisms. Six fourth-year undergraduate novice psychological counselors from various universities in Turkey participated in the in-depth interviews. Purposive sampling was used and data collection was conducted online. Transcripts were analyzed using IPA, and rigor was ensured through iterative steps and member checking. As a result of the analysis, four superordinate themes emerged: emotional reactions and self-perception at first encounter (1), emotional resonance blurs professional boundaries (2), the pressure of being time and record-based (3), tension between theory and practice (4). Ultimately, the study underscores the need for comprehensive training programs that integrate theory with practical skills and emphasize emotional resilience. Supportive supervision practices and educational reforms are necessary to prepare aspiring counselors for the complexities of real-world counseling.*

**Keywords:** *novice psychological counselor, first psychological counseling session, interpretative phenomenological analysis, psychological counselor training*

<sup>1</sup> Doktora adayı, MEB, [ensklkn@gmail.com](mailto:ensklkn@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8762-9431>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, [mehmetguven@gazi.edu.tr](mailto:mehmetguven@gazi.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-0134-7562>

## Giriş

Psikolojik danışmanların danışanlarıyla yaptığı ilk psikolojik danışma oturumu, etkili psikolojik danışmanlığın temelini oluşturan hayli önemli ve karmaşık bir süreçtir. Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı lisans öğrencileri, psikolojik danışma yapmaya ilişkin çeşitli teorik eğitimlerini tamamlayıp dördüncü sınıfa geçtiklerinde, ilk kez psikolojik danışma hizmeti verdikleri bir uygulama sürecine girerler. Bireyle psikolojik danışma uygulaması olarak anılan bu derste, psikolojik danışman adaylarının “süpervizyon altında psikolojik danışma beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapması” amaçlanmaktadır (YÖK, 2018). Aday psikolojik danışmanların teorik öğrenmeden bu gerçek uygulamaya geçişi, mesleki gelişimlerinde kritik bir dönüm noktasına işaret etmekte ve onlara bilgi ve becerilerini terapötik ortamlarda uygulama fırsatı sağlamaktadır (Hill vd., 2007).

Danışanlarına etkili bir şekilde yardımcı olabilmek için psikolojik danışmanların teorik eğitimlerinin yanı sıra uygulamalarla da becerilerini güçlendirmeleri gerekir (Büyükgöze-Kavas, 2011; Minton vd., 2016; Skovholt, 2017). Ancak, belki de daha önemlisi, bu uygulamayla ilk karşı karşıya kaldıkları zamandır. Psikolojik danışman adayı öğrencilerin danışanlarıyla ve bu uygulamayla karşılaşmayı nasıl anlamlandırdıklarını anlamak, onların eğitimlerinde ve mesleki yolculuklarında önem taşır. Acemi terapistlerle ilgili yapılan geçmiş araştırmalar (Bhandari ve Sriram, 2023; Owen-Pugh ve Baines, 2014; Schwing vd., 2011) bu ilk karşılaşmayı derinlemesine ele almaktan uzak görünmektedir. Bu çalışma, ilk defa gerçek bir psikolojik danışma oturumu gerçekleştiren aday psikolojik danışmanların bu ilk oturumu ve danışanlarla ilk kez karşılaşmalarını nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır. Araştırma, Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) kullanarak psikolojik danışman adaylarının öznel deneyimlerini derinlemesine inceleyerek gerçek bir ilk oturum sonrasında onların algılarını, kaygılarını ve başa çıkma mekanizmalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır.

Aday psikolojik danışmanların karşılaştığı kritik bir zorluk, ilk psikolojik danışma oturumlarının yoğun duygusal ve psikolojik baskısıdır. Bu ilk deneyim, gelecekteki mesleki gelişimin ve güvenin temelini oluşturması bakımından önemlidir. Acemi danışmanlar sıklıkla yetersizlik duygularıyla, danışanın beklentilerini karşılama kaygısıyla (Cigrand, 2020; Özteke Kozan, 2018) ve teorik bilgiyi gerçek dünya bağlamında uygulamanın zorluklarıyla boğuşurlar. Bir terapistin kariyerinin ilk aşamalarını inceleyen bir çalışma, terapistlerin özeleştirme yapma, danışanlara verilen tepkileri ele alma, terapötik beceriler edinme ve uygulama ve seansları yönetme konularında zorluklarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır (Hill vd., 2007). Bu nedenle, bu zorlukları anlamak, aday danışmanlara yönelik daha iyi eğitim ve destek mekanizmaları geliştirmek açısından önemlidir.

Diğer taraftan, profesyonel yardım sürecinin ilk aşamasına geçiş yapan aday psikolojik danışmanlar, iletişim yaklaşımlarında önemli bir değişime uğrarlar. Bu geçiş; tavsiye verme, öneride bulunma ve sempati göstermeyi de içerebilen alışılmış bir iletişim tarzından uzaklaşmayı ve profesyonel yardım yeteneklerini kullanmaya doğru bir ilerlemeyi içermektedir (Rønnestad ve Skovholt, 2003). Bu çalışmada ulaşılmak istenen temel amaç aday psikolojik danışmanların danışanlarla ilk oturumdaki karşılaşmalarını nasıl algıladıkları, deneyimledikleri ve yönlendirdikleri konusunda daha derin bir anlayış kazanmaktır. Bu ilk danışmanlık oturumları sırasında karşılaştıkları benzersiz zorlukları, endişeleri ve belirsizlikleri keşfetmek, profesyonel gelişimlerine ilişkin değerli bilgiler sağlayabilir. Bunun yanında, aday psikolojik danışmanların ilk karşılaşmaları sırasındaki duygusal tepkilerini araştırmak, duygusal zorluklara ve başa çıkma mekanizmalarına ışık tutabilir.

Yapılan çalışmalar bireyle psikolojik danışma uygulamasının süpervizyon süreci hakkında (Aladağ, 2014; Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017; Bakalim ve ark., 2018; Koçyiğit, 2020, 2023; Pamukçu Karasu vd., 2023; Tümlü ve Ceyhan, 2021) ya da uygulamanın danışanlar tarafından nasıl algılandığına dair değerli bilgiler (De Stefano vd., 2010; Erçevik ve Türk Kurtça, 2023; Kurtyılmaz ve ark., 2019) vermektedir. Türkiye’de psikolojik danışmanların bu ilk karşılaşma deneyimini araştıran çalışmalara (Özteke Kozan, 2018; Saki ve Şahin, 2021) rastlanırsa da bu çalışmaların YFA gibi derinlemesine bir analiz içermediği ve odak noktalarının sadece bu fenomen olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak psikolojik danışmanlık alanında danışman eğitimi (Dickens ve ark., 2016; Farmer ve Byrd, 2015; Miller ve Barrio Minton, 2018) ve süpervizyon (Dawson ve Akhurst, 2015) gibi konular da dahil olmak üzere YFA’ya dayalı araştırmalar genişlemektedir.

Bu çalışma, YFA kullanarak aday psikolojik danışmanların gerçek bir danışanla karşılaşmalarının zengin dokusunu derinlemesine incelemeye çalışmaktadır. Fenomenoloji, hermenötik ve idiografi ilkelerine dayanan YFA, araştırmacılar tarafından bireylerin belirli önemli deneyimlerle ilgili anlam oluşturma süreçlerini keşfetmek için kullanılır (Pietkiewicz ve Smith, 2014) Bulgular; mesleki sınırlar, etik uygulamalar, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme gibi konular da dâhil olmak üzere eğitim modüllerinin geliştirilmesi ve psikolojik danışman eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışma, psikolojik danışmanlık ve psikoloji programlarındaki öğretim tasarımı ve yöntemlerini geliştirebilir, danışman adaylarının deneyimlerine ilişkin süpervizörlerin anlayışını geliştirebilir ve potansiyel danışmanlara

ortak zorluklara ilişkin içgörü sağlayabilir. Ek olarak, araştırmacılar bulguları danışman eğitimi ve mesleki gelişimin diğer yönlerini araştırmak için kullanabilir ve eğitim kurumları tüm kariyer aşamalarındaki ruh sağlığı uzmanları için kaynaklar ve programlar geliştirebilir.

## Yöntem

### Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA)

Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA), bireylerin yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya odaklanan nitel bir araştırma yaklaşımıdır. YFA (Smith vd., 2009), duygusal açıdan yüklü, marjinalleştirilmiş ve az çalışılmış olan yaşanmış deneyimleri keşfetmek için önerilen bir yaklaşımdır (Creswell ve Poth, 2018), çünkü katılımcıların incelenen fenomeni öznellikleriyle nasıl anlamlandırdıklarını merkeze alır (Alase, 2017). YFA'da araştırmacılar ve katılımcılar anlam oluşturma sürecini birlikte inşa ederler. YFA'nın amacı katılımcıların kişisel ve sosyal dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını ayrıntılı olarak keşfetmektir ve bir YFA çalışmasının esas değeri, belirli deneyimlerin, olayların ve durumların katılımcılar için taşıdığı anlamlardır (Smith & Osborn, 2015). Bu yaklaşım, kişisel deneyimi keşfetmeye çalışır ve nesnenin veya olayın kendisinin nesnel bir ifadesini üretme girişiminin aksine, bir bireyin bir nesne veya olaya ilişkin kişisel algısı veya açıklamasıyla ilgilenir (Smith vd., 2009). Aday psikolojik danışmanların gerçek uygulamayla bu ilk karşılaşmalarındaki deneyimlerini keşfetme bağlamında YFA, onların danışanlarla karşılaşmalarındaki edindikleri yansımaları ve bu ilk etkileşimlerden çıkardıkları anlamları yakalamak için değerli bir çerçeve sunar.

### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında öğrenim gören ve profesyonel danışmanlık kariyerlerine henüz başlamamış olan 6 (3 kadın, 3 erkek) aday psikolojik danışman (4. sınıf lisans öğrencisi) oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına bir bağlam sağlaması amacıyla katılımcılardan yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgiler toplanmıştır. Gizliliği ve etik hususları sağlamak için tüm katılımcılara takma isimler verilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda belirlenmiş bir minimum örneklem büyüklüğü olmamasına rağmen mevcut araştırma YFA'nın ilkeleriyle uyumludur (örn. Smith vd., 2009; Giorgi ve Giorgi, 2003).

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş
K-1	Erkek	23
K-2	Kadın	22
K-3	Erkek	22
K-4	Kadın	24
K-5	Kadın	22
K-6	Erkek	23

Danışanlarla ilk psikolojik danışma oturumlarını son altı ay içinde gerçekleştiren katılımcıları seçmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dâhil edilme kriterleri, katılımcıların resmî bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında dördüncü sınıfa geçmiş olmalarını ve bireyle psikolojik danışma uygulamasını içeren bir dersi ilk defa almış ve bu kapsamda ilk defa bir danışanla psikolojik danışma gerçekleştirmiş olmalarını gerektirmektedir.

### Veri Toplama Süreci

Katılımcıların araştırmaya katılımı, çeşitli üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarındaki akademisyenlerle işbirliği yapılarak kolaylaştırılmıştır. Bu yaklaşım, farklı şehirlerdeki (Ankara, Aydın, Gaziantep ve Ordu) çeşitli öğrenci psikolojik danışmanlara erişim sağlamada yardımcı olmuştur. Katılımcılar, önceki bölümde özetlenen dâhil etme kriterlerine göre seçilmiş ve e-posta yoluyla veya işbirliği yapan akademisyenlerle doğrudan iletişim yoluyla çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Görüşmelerin zamanlaması, ilk psikolojik danışma oturumundan yaklaşık 6 ay sonraydı ve geriye dönük yanlış hatırlamaları engellemek amacıyla katılımcılardan varsa yaptıkları ilk psikolojik danışma oturumlarına ilişkin ses kayıtlarını ve deşifrelerini gözden geçirmeleri istenmiştir.

Katılımcıların coğrafi dağılımı dikkate alınarak veri toplama işlemi Zoom Video Communications uygulaması kullanılarak uzaktan gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara çevrimiçi toplantılarına nasıl

katılabilecekleri konusunda ayrıntılı bilgi verilmiş ve yanıtlarının mahremiyeti konusunda güvence verilmiştir. Araştırma hedeflerine dayalı olarak katılımcıların ilk psikolojik danışma oturumlarına ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmış açık uçlu sorular içeren görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının ilk sürümü, 3 alan uzmanından görüş alınarak ve gerekli düzeltmeler sonrasında çalışma grubu dışındaki iki katılımcı (1 kadın 1 erkek) ile pilot görüşme yapılarak nihai haline kavuşturulmuştur (örn. *İlk danışmanınızla ilk oturumunuz için bir araya gelmeniz sizin için nasıl bir deneyimdi? Oturum başladığında neler yaşadınız? Oturum sırasında danışmanınızla kurduğunuz ilişkiyi nasıl tarif edersiniz?*). Verilerin doğru bir şekilde deşifre edilmesini ve analizini gerçekleştirmek için her görüşme oturumu katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Görüşmelerin süresi, katılımcıların yanıtlarının derinliğine bağlı olarak, genellikle oturum başına 38 ila 55 (ortalama 37 dk.) dakika arasında değişmektedir.

### Verilerin Analizi

Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınmış ve analiz için kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Analiz süreci, görüşmelerden elde edilen zengin nitel verileri sistematik olarak keşfetmek, kodlamak ve yorumlamak için birkaç tekrarlı aşamayı içermektedir.

İlk yazar Smith vd. (2009)'nin YFA'ya ilişkin prosedürlerini takip ederek analize öncülük etmiş, tekrarlanan okumalar yoluyla deşifre metinlerine aşina olmuş ve böylece katılımcıların anlatılarına ilişkin bütünsel bir anlayış kazanmıştır. Analiz vaka bazında gerçekleştirilmiştir. İlk katılımcının verileri, ortaya çıkan temalara dönüştürülen tanımlayıcı, dilsel ve kavramsal noktalar araştırılarak analiz edilmiştir. Böylece, ilk katılımcı için, deşifre metnindeki destekleyici kanıtlara işaret eden üst düzey temaların bir listesi üretilmiştir. Sonrasında bu süreç her katılımcı için tamamlanmıştır. Son olarak, temalar arasındaki bağlantılar belirlenmiş ve bu şekilde temaların ana tablosunun oluşturulması sağlanmıştır. İlk yazarın yorumları verilerle karşılaştırılarak ikinci yazar tarafından incelenmiş ve desteklenmiştir. Bu süreç, aday psikolojik danışmanların ilk danışma oturumlarındaki deneyimlerinin temel yönlerini ele alan kapsayıcı temaların belirlenmesine olanak sağlamıştır. Temalar, katılımcıların bakış açılarının zenginliğini ve çeşitliliğini gösteren, deşifre metinlerinden birebir alıntılarla desteklenmiştir.

Bulguların kesinliğini ve güvenilirliğini artırmak için akran bilgilendirme oturumları kullanılmıştır. Katılımcıların deneyimlerinin yorumunu doğrulamak ve araştırma bulgularının geçerliğini sağlamak için üye kontrolü yapılmıştır. İşbu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu onayı ile insan araştırmalarına ilişkin etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

### Bulgular ve Yorumlar

Analiz sonucunda dört üst tema ve on altı tema ortaya çıkmıştır. Üst temaların ve alt temaların isimleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Üst Temalar ve Alt Temalar

<b>İlk Karşılaşmadaki Duygusal Tepkiler ve Kendilik Algısı</b>
Güven ve Kendinden Şüphe Etmek
Heyecan ve Rahatlama
Kaygı ve Gerginlik
<b>Duygusal Yankılanmaların Mesleki Sınırları Bulanıklaştırması</b>
Kişisel-Mesleki İkilem
Başa Çıkma Stratejileri ve Uyum
Empati Yerine Sempatı Duymak
<b>Zamana ve Kayda Dayalı Oluşun Hissettirdiği Baskı</b>
Zamanın Kısıtlayıcı Etkisi
Kaydın Geri Alınamazlığı
<b>Teori ve Pratik Arasındaki Gerilim</b>
Online Eğitimin Yetersizliği
Güven ve Yetkinlik Üzerindeki Etki

## 1. İlk Karşılaşmadaki Duygusal Tepkiler ve Kendilik Algısı

Katılımcıların tamamı, ilk psikolojik danışma oturumları sırasında yaşadıkları derin heyecan ve kaygı gibi duygusal deneyimleri ve bunların kendilikleri üzerindeki yansımalarını aktarmışlardır. Buradaki endişe ve yetersizlik duyguları, psikolojik danışmanlık yolculuğunun ilk aşamalarının merkezinde yer alır ve teorik bilgiden gerçek uygulamaya geçişin doğasında var olan kırılmalı ve belirsizliği vurgulamaktadır.

### *Heyecan ve Rahatlama*

K-1: Şöyle: Dediğim gibi çok aşırı heyecanlı ve endişeliydim. Sonrasında ilk bir araya geldiğimiz vakit şu geçti içimden; tamamen karşı tarafa acaba nasıl yardım edebilirim? Yani karşıda bir danışan var, benden bir şeyler bekliyor, bu oturuma gelmiş ve ona ben buradan çıktığı zaman bu süreç bittiği zaman problemlerini nasıl çözebilirim? Sadece bu sorular aklımdaydı bu soruları düşünüyordum.

K-1'in anlattıkları danışanın iyilik haline yönelik derin bir sorumluluk duygusunu da ortaya koymaktadır. Bu, psikolojik danışmanların profesyonel yaşamlarına çıkarken, heyecan ve endişe arasındaki hassas dengeyle kurulu karmaşık duygusal durumlarının altını çizmektedir.

Bunun yanı sıra, oturum başladığında katılımcılar heyecanları ve gerginlikleri nedeniyle sıklıkla odaklanma sorununa ve kendilerini yetersiz görmelerinden ötürü danışanlarını hayal kırıklığına uğratma korkusuna dair ifadeleri de paylaşmışlardır. Bu tür iç diyalogların, aday psikolojik danışmanların dinleme ve etkili yanıt verme yeteneklerini çoğu zaman sekteye uğrattığı görülmektedir.

K-1: oturum başladığında ilk 5 dakika ve 10 dakika arasındaki süreçte, 10 dakikaya kadar diyeyim, aşırı heyecandan dolayı danışanı dinlemediğimi, dinleyemediğimi fark ettim. Danışanın anlattıklarına odaklanmak yerine acaba ben danışana ne söyleyeceğim ne söylemem gerekir ne söylersem doğru olur ya da ne söylersem yanlış olur gibi düşünceler zihnimden geçiyordu. Bunları düşünmekten danışanı dinlemediğimi 10. dakikada fark etmeye başladım.

K-4: (...) Yani çok gergindim, heyecanlıyım ve dediğim gibi içimden kendimi sürekli şeyi tekrar ediyorum: “Ne soracaksın, şimdi ne diyeceksin?”. Sonra kendime tekrar kızılıyordum: “Dinle artık! Şu danışanı bir dinle! Bir şeyler söylemeye çalış!” (...)

### *Kaygı ve Gerginlik*

Kaygının fiziksel belirtileri de katılımcılar tarafından yaygın olarak bildirilmektedir. Bu fiziksel belirtilerin zihinsel gerilimi sıklıkla artırdığı ve oturum sırasında soğukkanlılığı ve etkililiği korumayı daha da zorlaştırdığı görülmektedir. K-5 ve K-2 heyecanlarının göstergesi olan fiziksel rahatsızlıklarını şöyle anlatmaktadırlar:

K-5: Oturum başladığında böyle bir başta titriyordum. Böyle bir nasıl otursam, oturmadım yani böyle bir rahatsız oldum. İşte bir yerde notlarım var onu elime mi alayım kalemi mi bırakayım? Kalemin kapağını düşürdüm falan hani onu almalı mıyım almamalı mıyım yerden karar veremiyorum sonra hani biraz işte sorularımı yöneltiyorum. Danışan cevaplıyor falan. (...) Bir yerde nefesim kesildi böyle boğazım gıcık oldu. Asla normale dönmüyor. Bir şişeye yakın su içtiğimi hatırlıyorum ben 40 dakikalık oturumda.

K-2: (...) Ön görüşme için bile aşırı derecede heyecanlıyım ben. İlk deneyimimdi ve ellerim falan titredi (...).

### *Güven ve Kendinden Şüphe Etmek*

Hata yapma korkusu ve danışanın sorunlarının nasıl ele alınacağı konusundaki belirsizlik de yaygın endişelerdir. K-6'nın söyledikleri mesleki yeteneklerine olan güven eksikliğini ve tereddütleri yansıtmaktadır.

K-6: Hocam heyecanlı bir süreçti yüz yüze görüşene... Çünkü ilk defa deneyimleyeceğim bir süreçti.(...) biraz benim de çekincelerim vardı hani. Mesafe olsun sorduğum sorular olsun hani nasıl yaklaşmam gerektiğini bilmiyordum. Sonuç olarak ilk defa deneyimlediğim bir süreçti.

Önceki derslerde rol yapma senaryolarından gerçek danışan etkileşimlerine geçiş de yetersizlik hissini beslemiş olabilir. K-3 pratik ile gerçeklik arasındaki farka dikkat çekerek bu zorluğun altını çizmektedir:

K-3: ... Ya yetersiz buldum gerçekten biraz deneyim eksikliği. Çünkü böyle bir danışanla daha önce karşılaşmamıştım genel olarak hani biz role-play yaptığımız için danışan aslında danışmanı biraz yönlendiriyordu. Bir şey söylüyordu danışman diyordu ki “ha ben buradan ilerleyeyim”.

Ama şimdi benim danışanım o kadar hızlı konuşuyor ki ben nereden tutacağım mesela hangi noktadan onu kesmeliyim veya gerçekten kesmeli miyim ikilemde kalıyorum.

Gerçek oturumların hızlı tempolu doğasının, çoğu zaman aday psikolojik danışmanların kendilerini hazırlıksız hissetmelerine ve nasıl ilerleyecekleri konusunda emin olamamalarına neden olduğu görünmektedir.

## 2. Duygusal Yankılanmaların Mesleki Sınırları Bulanıklaştırması

Aday psikolojik danışmanlar danışanlarının ne hissettiğini anlamak ve onların deneyimlerini kabul edecek şekilde yanıt vermekle ilgili zorluk yaşadıklarını belirttiler. Katılımcıların kendilerini, danışanların anlattıklarından kendilerine geçen duygusal yankı ile mesleki sınırları koruma ihtiyacı arasında kalan karmaşık bir etkileşimin içinde buldukları görünmektedir. Profesyonel mesafeyi koruma çabalarıyla birlikte, aday psikolojik danışmanlar terapötik süreci etkileyebilecek sempati, şefkat ve duygusal katılım duygularıyla da boğuşmaktadırlar.

### *Empati Yerine Sempati Duymak*

Danışanın bahsettiklerinin K-1 üzerindeki duygusal yankısı, bazen kişisel ve profesyonel roller arasındaki sınırların nasıl bulanıklaştığını göstermektedir:

K-1: Böyle bir şey beklemiyordum. Çünkü karşımda bir danışanın anlattıkları var, gerçekten bir an çok ona da üzuldüm, anlattıklarına çok aşırı bir empati oluşturmuşum onu anlamaya çalışmışım. Beni bile etkiledi söyledikleri.

Katılımcıların sıklıkla danışanlarının sorunlarına duygusal açıdan yaklaştığı ve bunun da mesleki sınırları korumayı zorlaştırdığı görünmektedir. Bu durum yakınlık kurmaya yardımcı olurken, aynı zamanda bazı katılımcıların kendi duygularını yönetmelerini ve oturumlar sırasında objektif kalmalarını da zorlaştırmıştır. K-5 de K-1'e benzer şekilde derin bir duygusal bağ yaşadığını ve profesyonel mesafeyi korumakta zorlandığını belirtmektedir:

K-5: (...) Zor gelen danışanın asıl ailesiyle ilgili anlattığı şeylerdi. Biz bir noktada amatör olduğumuz için tepki verebiliyorum o anlık, işte mimik olabilir ya da danışanın yerine üzülme olabilir. Mesela danışanın kurduğu bir cümle beni çok etkilemişti danışma esnasında. Ben belki danışmanın bir beş dakikası bunu düşündüm aslında buna üzülmeyle bir noktada geçti.

Danışanla yaşanan bu duygusal etkileşim, aday psikolojik danışmanların danışanın hikâyesinden nasıl etkilenebileceğinin altını çizmektedir.

### *Kişisellik-Profesyonellik İkilemi*

Yine K-2'nin aşağıdaki alıntısı, kişisel deneyimlerin danışanın deneyimlerini yansıttığı ve potansiyel olarak psikolojik danışman'ın etkili destek sağlama becerisini zorlaştırdığı bir durumu göstermektedir.

K-2: (...) bir baktım ben yaşıyorum bu problemleri. Ve dediğim gibi o süreçte acaba faydalı olacak mıyım, yararlı olabilecek miyim? Çünkü ben daha kendime yardım edemiyorum. (...) korktum ben de dolayısıyla ne yapacağım filan. Hani ben daha kendime çözüm bulmamışım şu an aynı süreçlerden geçiyoruz yani danışanımla.

### *Başa Çıkma Stratejileri ve Uyum*

Bunun yanında, aday psikolojik danışmanların etik sınırları ve sorumlulukları korurken empatik ve destekleyici kalmaya çalıştığı duygusal uyum ile mesleki tarafsızlık arasındaki hassas dengeyi koruma konusundaki yaklaşımlarını K-4 şöyle anlatmaktadır:

K-4: (...) Hani aklımda artık şey de yoktu: "ne soracağım?" falan da yoktu. Dedim ki [kendime] "artık şunu bir kafandan at, sadece otur ve dinle!". Ve gerçekten oturup bir arkadaşımı dinler gibi dinledim. Ve bunun gerçekten çok faydası oldu.

K-4 'artık' kafasındakileri durdurup oturumu gerçek yaşamına yaklaştırmaya çalışmaktadır. Psikolojik danışman olarak profesyonel bir duruş sergilemeye çabalarırken danışanla insani düzeyde bağlantı kurmanın olanağını da araştırmaktadır.

K-3'ün anlattıkları ise danışanların açıklamalarıyla profesyonel sınırların test edilmesine dair fikir vermektedir:

K-3: (...) [danışanın] Depresif ve üzgün hissetmesi. Hem de bir noktada geçmiş yaşantısında bir büyükten bir tehdit aldığı mesaj yoluyla. Ondan bahsetti. O noktada ben gerçekten böyle ben hiç girmeden geçtim.

K-3'ün 'girmeden geçiş'i danışandan gelen duygusal yankıyı yönetemeyebileceği anlamına gelmektedir. Bu, danışanın duygusal deneyimleriyle ne zaman derinlemesine ilgilenileceğine ve ne zaman bir sınır oluşturulacağına karar vermekte zorlandığını gösteriyor olabilir. Katılımcılar, duygusal yankılanma ile profesyonel nesnellik arasındaki gerilimi yönlendirerek, terapötik ilişki içindeki rolleri ve sorumlulukları hakkında bir anlayış geliştirmeye çabalamışlardır.

### 3. Zamana ve Kayda Dayalı Oluşun Hissettirdiği Baskı

Aday psikolojik danışmanlar ilk danışma oturumları sırasında zaman kısıtlamasının ve oturumların ses kaydına alınarak kaydediliyor oluşunun yarattığı önemli baskıyı hissetmişlerdir.

#### *Zamanın Kısıtlayıcı Etkisi*

Katılımcılar sıklıkla, kendilerine ayrılan zamanın sınırlı olmasıyla ilgili bir aciliyet ve endişe duygusundan bahsetmiş ve bu da çoğu zaman danışanlarla etkileşimlerinde aceleci bir yaklaşıma yol açmıştır:

K-1: (...) Çünkü bir danışma ortamı içerisindeyiz, zaman ilerliyor, danışanın bir beklentisi var çok fazla düşünmeye de vaktim yok açıkçası. Çok fazla düşünmeden de hareket ettirebilirim. (...)

K-1 bir beklentiyi karşılama baskısının yanı sıra, zamanın ilerliyor oluşunun tedirginliğini de hissetmektedir.

Zamanın ilerlemesinin sürekli farkında olmalarından kaynaklanan aciliyet hissi, danışanlarıyla tam olarak bir arada olma ve etkili bir şekilde etkileşim kurma yeteneklerine de bir ket vuruyor gibi görünmektedir:

K-2: (...) Ya hiçbir şeyi kullanmıyordum. Hani o anki verdiğim tepkiler de bir an önce konuşayım doğru mu şey mi onu düşünmeye fırsatım olmuyordu çünkü. Bir an önce tepki verme düşüncesindeydim. Doğru mu yanlış mı onları zaten o esnada düşünmüyordum. (...)

Oturumların zamana bağlı doğası, aday psikolojik danışmanların sınırlı süre içinde anlamlı bir ilerleme kaydetmeye mecbur olduklarını hissetmeleri nedeniyle ek bir stres yaratmıştır. Bu durum çoğunlukla danışanın oturumda sunduğu tüm sorunları ele alamadıklarında yetersizlik duygusuyla sonuçlanmaktadır:

K-5: (...) Biz çünkü sanki böyle bir 20 saniye sessizlik olduğu zaman en kötü şeymiş, o danışma çok kötüye gidiyormuş gibi hissettiğimiz için genelde böyle şey, araya hiç zaman vermeden arka arkaya bir şeyler yöneltme peşindeydik başlarda. Ama hani onu şimdi düşündüğümde biraz daha belki böyle daha zamana yayabilirdim. (...)

K-5'in söyledikleri, danışanı ile geçirdiği sürede, her ânı 'bir şeyler yöneltmek' doldurmaya dönük telaşı ile daha fazla alan ve zamana izin vermenin potansiyel olarak daha anlamlı etkileşimlere yol açabileceğini kabul edışı arasındaki çatışmayı yansıtmaktadır.

#### *Kaydın Geri Alınmazlığı*

Oturumların süpervizörler tarafından değerlendirilmek üzere ses kaydına alınmasının, aday danışmanların içinde buldukları ruh haline başka bir kaygı ve bilinçlilik katmanı daha eklemiştir. Bazı katılımcılar, kayıt cihazının varlığının, değerlendirilme ve incelenme duygusunu artırdığını, bunun da oturumlardaki performanslarını etkilediğini bildirmiştir. Bir katılımcı bu deneyimi çok canlı bir şekilde şöyle anlatmaktadır:

K-4: (...) ses kaydıyla yapıyoruz biz de deşifre çıkarabilmek için. Hani onun verdiği bir gerginlik vardı. Eğer yanlış bir şey söylersem durduramam falan diye önce böyle bir gergin bir şey oldu kendi açımdan. Gergin bir hava oldu. (...)

Oturumların kayıt altına alınıyor oluşu, aday psikolojik danışmanlarda kaygı uyandıran bir kanıt aracı olarak algılanan eksikliklerin ve görünür şekilde belgelenecek hata yapma potansiyelinin sürekli olarak hatırlatılmasını simgelemektedir.

### 4. Teori ve Uygulama Arasındaki Gerilim

Katılımcıların tamamı, ilk psikolojik danışma oturumları sırasında teorik bilgiyi pratik becerilere dönüştürme zorluğuyla ve çevrimiçi eğitimin hissettirdiği yetersizlik hissiyle mücadele ettiklerini belirtmişlerdir.

#### *Güven ve Yetkinlik Üzerindeki Etki*

Bu, aday danışmanların teorik bir kavrayıştan pratik yeterliliğe geçişte, akademik eğitim ile uygulamalar arasındaki kopukluğu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, katılımcılar arasındaki yaygın kendinden şüphe ve belirsizlik duygusu, katılımcıların danışanları etkili bir şekilde destekleme yeteneklerine olan güvenlerini

zayıflatmıştır. Ayrıca aday psikolojik danışmanların terapötik uyum kurma ve anlamlı değişimi kolaylaştırma kapasitelerini engellediği söylenebilir. Aşağıdaki kısa alıntıda K-1 deneyim eksikliğinden kaynaklanan yetersizlik duygusunu deneyimlediğini belirtmektedir:

K-2: (...) kesinlikle teorikle uygulama çok bambaşka olaylar. Çünkü evet, tamam beceriler dersinde ya da diğer derslerde kuramları görüyoruz filan.(...)

K-2'nin ifadeleri teorik bilgi ile pratik yeterlilik arasındaki gerilimi vurgulamaktadır.

K-1, çevrimiçi süreçlerle öğrendiği teorik kavramları gerçek hayattaki psikolojik danışma oturumlarına uygulamada zorluk yaşadığını ifade etmektedir:

K-1: Şöyle: teorikten sonra uygulamaya bir anda geçmek çok zor. (...) online sürecine geldiği için tam olarak bir uygulama gerçekleştiremedik. Bu uygulamayı gerçekleştiremedikten sonra da gerçek bir danışanla karşı karşıya kalınca tabiri caizse sudan çıkmış balığa döndük.

K-1'in teorik eğitim sonrası uygulamaya geçişteki yaşadığı zorluğa ilişkin kurduğu mecaz bir taraftan şaşkınlık ve hayal kırıklığını da yansıtmaktadır. 'Bir anda' uygulamaya geçişe şaşırılmış görünmektedir. Ayrıca eğitimin yetersizliği de psikolojik danışman adayının kendine güven ve yeterlilik hislerinin gelişmesinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.

### *Çevrimiçi Eğitimin Yetersizliği*

Bu çalışmanın araştırma sorusuyla tam olarak uyumlu olmasa da özellikle çevrimiçi görülen derslerin etkisinin zayıflığı katılımcılar tarafından belirtilen ortak bir konuydu. Bu çalışmaya katılan aday psikolojik danışmanlar, gerek Covid-19 pandemisi gerekse 2023 Kahramanmaraş depremlerinde yüz yüze eğitime ara verilmesi sebebiyle bazı teorik derslerini çevrimiçi ortamda almışlardır. Dolayısıyla katılımcılar çevrimiçi eğitim deneyimleri ile gerçek psikolojik danışmanlık uygulamalarının gerektirdikleri arasında bir kopukluk hissetmişlerdir:

K-6: (...) Anne karnından düşmüş ceylan gibiydim diyebilirim yani. Çünkü hocam dördüncü sınıfa kadar hiçbir uygulama dersimiz olmadı. Ve biliyorsunuz hani deprem dolayısıyla zaten üçüncü sınıf ikinci dönemimiz online'dı. Hani online olduğu için verimi yarı yarıya düştü dersin (...)

K-6 yaptığı ilk oturumda dünyaya yeni gelmiş bir 'ceylan' gibi şaşkın ve hazırlıksız bir şekilde gerçek uygulamayla karşı karşıya kaldığını hissetmektedir. Aday psikolojik danışmanlar, karmaşık ve öngörülemez olan ilk oturumun gerektirdiği yetkinlikleri çevrimiçi eğitimin sınırlamalarıyla elde edemeyerek, baskın bir hazırlıksız oluş duygusunu dile getirmişlerdir.

Çevrimiçi eğitim K-4 ve K-5 için bir yetersizlik duygusu da barındırmaktadır:

K-4: Yani bizim aldığımız teorik eğitimlerden sonra açıkçası yetersiz görüyorum ben. Çünkü bizim bir buçuk sene zaten online'a gitti. Ve üçüncü sınıfın ikinci dönemi online'a gitti. Psikolojik danışma becerileri dersi bizim direk online'da gitti. Çok bir katkı sağlamadı yani online süreç de (...) teorik olarak zaten kendimi yetersiz görüyorum.

K-5: (...) O noktada aslında böyle iki seneye yakın online gelmemiz bence bizim üstümüzdeki bu stresi ve kaygıyı arttırdığını düşünüyorum. Çünkü yeterlilik bakımından böyle kendimizi çok yeterli görmedik yani (...)

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmaya katılan aday psikolojik danışmanların geriye dönük anlatımları, ilk gerçek psikolojik danışma oturumları sırasındaki deneyimlerine ilişkin derin bir kavrayış sunarak onların karşılaştıkları hem duygusal hem de mesleki zorlukları vurgulamaktadır.

### **İlk Karşılaşmadaki Duygusal Tepkiler ve Kendilik Algısı**

Çarpıcı bulgulardan biri, aday psikolojik danışmanların ilk oturumlarında deneyimledikleri yoğun duygusal tepki ve kendilik algısındaki değişikliklerdir. Bu bulgu, ilk psikolojik danışma deneyimlerinin kaygı ve kendinden şüphe duymayla dolu olduğunu gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Cigrand, 2020; Loganbill vd., 1982; Rønnestad ve Skovholt 2003; Stoltenberg vd., 1998). Bu geçiş onların mesleki gelişimlerinde kritik bir dönüm noktasıdır; aday psikolojik danışmanlar kendilerini sadece bir öğrenci olarak değil, yetişen bir profesyonel olarak görmeye başlamışlardır. Eğitim ve süpervizyonda aday psikolojik danışmanların kaygılarına odaklanmak,



özellikle bu tepkiyi normalleştirmek için çaba göstermek, danışman gelişiminin kolaylaştırılması açısından önemli olabilir.

İlginçtir ki, katılımcılar değişken bir güven ve kendinden şüphe duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazıları eğitimlerine güveniyordu ancak neredeyse tamamı bunu etkili bir şekilde uygulayabilme yeteneklerinden emin olmadıklarını belirttiler. Bu ikilem, aday psikolojik danışmanların sıklıkla danışanların beklentilerini karşılama ve kendi duygusal tepkilerini yönetme konusunda endişe duyduklarını tespit eden Özteke Kozan'ın (2018) bulgularıyla tutarlıdır. Bu bulgu, bilhassa pratik becerilere ve duygusal dayanıklılığa odaklanan daha sağlam hazırlık programlarının faydalı olabileceğini düşündürmektedir.

### **Duygusal Yankılanmaların Mesleki Sınırları Bulanıklaştırması**

Aday psikolojik danışmanlar genellikle uygun bir profesyonel mesafeyi korumaya çalışmışlardır ancak danışanın içinde bulunduğu duygu durumunun etkisinden çıkmakta zorlandıklarını belirterek kendilerini danışanlarına karşı derin bir (s)empati hissi içinde bulmaktadırlar. Bu bulgu, yeni başlayan danışmanların kişisel ve mesleki kimlikleri birleştirme eğiliminde olduklarını belirten Rønnestad ve Skovholt'un (2003) çalışmasını desteklemektedir. Bunun yanında, aday danışmanların danışanlara verdikleri duygusal tepkilerin oldukça farkında olduklarını ve özellikle bu tepkileri terapötik ilişkilerinde nasıl ele alacaklarını ve kullanacaklarını bilemedikleri için bir denetim aramaya açık olduklarını da göstermektedir ve bu önceki çalışmalarla tutarlıdır (Schwing vd., 2011; Wu, 2019). Ayrıca bazı katılımcılar kendilerini bazen profesyonel yardımcılarından çok bir arkadaş gibi davranmaya yakın hissetmektedir. Bu, psikolojik danışmanların objektifliklerini ve psikolojik danışmanın etkililiğini tehlikeye atabileceklerine dair bir bulgudur. Aday psikolojik danışmanların kendi duyguları, tetikleyicileri ve davranışları hakkında daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olması bakımından uygulamalar öncesinde kendi terapilerinden geçmelerini sağlamak önemlidir. Bu öz farkındalık, terapötik sürece müdahale edebilecek kişisel önyargıları ve duygusal tepkileri yönetmek için gerekli olabilir.

Danışmanlar bu yoğun duyguları yönetmek için kendilerine profesyonel rollerini hatırlatmak ve yapılandırılmış teknikler kullanmak gibi çeşitli başa çıkma stratejileri kullanmaktadırlar. Bu uyum sağlayıcı davranış, mesleki dayanıklılığın geliştirilmesi için önemlidir ve terapötik ortamlarda duygu düzenlemeye ilişkin literatür tarafından desteklenmektedir (Skovholt, 2017). Psikolojik danışmanların eğitiminde duygu düzenleme ve mesleki sınırlar konusuna eğilmek önemlidir çünkü bu, onların terapötik etkililiklerini doğrudan etkiliyor görünmektedir.

### **Teori ve Pratik Arasındaki Etkileşim**

Önemli bir bulgu, teorik bilgi ile uygulama arasında algılanan boşluktur. Katılımcılar, gerçek bir psikolojik danışma oturumu ya da danışanla karşılaştıklarında teorik eğitimlerinin yetersiz olduğunu hissetmişlerdir. Bu bulgu, acemi terapistlerin geçmiş eğitimlerine ilişkin hayli olumsuz değerlendirmelere sahip olduğunu tespit eden önceki bir araştırmanın (Owen-Pugh ve Baines, 2014) bulgularıyla tutarlıdır. Katılımcıların bu deneyimleri, teoriyi uygulamayla daha yoğun bir şekilde harmanlayan ve daha bütünleşmiş eğitim yaklaşımlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır (Büyüköze-Kavas, 2011; Hill vd., 2007).

Bunun yanı sıra, danışmanların bazı küresel (Covid-19) ve yerel (2023 Kahramanmaraş Depremleri) zorunluluklar dolayısıyla aldıkları çevrimiçi eğitimin gerçek oturum sırasında ek zorluklar yarattığı görülmektedir. Bu bulgu, psikolojik danışmanların çevrimiçi uygulama ortamlarında bazı sorunlarla karşılaşmalarına rağmen çevrimiçi denetim ve ekran denetimi ile ilgili olumlu deneyimler yaşadıklarını tespit eden Amanvermez vd. (2020)'nin bulgularından farklıdır. Psikolojik danışman eğitiminde çevrimiçi eğitimin gelecekte artabileceği düşünüldüğünde (Snow ve Coker, 2020) gerekli önlemlerin alınması önemlidir. Bu, eğitim kurumlarının, danışmanlık ortamlarını taklit eden rol yapma egzersizlerini ister yüz yüze ister çevrimiçi olsun gerçek uygulamaya daha fazla yaklaştırarak öğretim programlarını geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

### **Zamana ve Kayda Dayalı Oluşun Hissettiği Baskı**

Katılımcılar, sınırlı zaman dilimi içinde iyi performans gösterme konusunda baskı hissetmişler ve kaydedilen oturumların kalıcı doğası konusunda endişelenmişlerdir. Ses veya görüntü kaydı psikolojik danışma uygulamaları eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır (Arthur ve Gfroerer, 2002; Pamukçu Karasu vd., 2023). Bu bulgu, zaman kısıtlamalarının ve performans kaygısının aday psikolojik danışmanlar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarla uyumludur (Cigrand, 2020; Ellis vd., 2015). Ancak ses kaydının danışman adaylarının oturumlara hazırlanmalarında faydalı olduğunu (Koçyiğit Özyiğit, 2020) ve video kaydının ise psikolojik danışman adaylarının mesleki rollerine girmelerini kolaylaştırdığını bildiren (Bernard ve Goodyear, 2014; Ellis, 2010) önceki çalışmaların bulgularından farklıdır. Bu tutarsızlık, bu çalışmanın ilk kez psikolojik danışma oturumu yürüten psikolojik danışman adaylarının deneyimlerini incelemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu baskılar, yalnızca performans değerlendirmesinden ziyade büyüme ve öğrenmeye odaklanan destekleyici denetim uygulamalarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Süpervizörler, aday danışmanların performans kaygısı ve

zaman baskılarıyla ilgili zorluklarını ele almak için psikanalitik ve yansıtıcı (reflective) süpervizyon yaklaşımlarını uygulamalarına dâhil edebilirler. Psikanalitik çerçeveler farkındalığı derinleştirebilen ve mesleki yeterliliği artırabilen aktarım, karşı aktarım ve aday psikolojik danışmanların bilinçdışı süreçlerini keşfetmeye vurgu yapmaktadır (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001; Jacobs, 2012). Oturumlar sonundaki çağrışıma dayalı süpervizörlük uygulamaları -sadece kayıtlara güvenmek yerine çağrışımlara ve izlenimlere odaklanarak- hem danışanın gizliliğini önemsemeye fayda sunabilir hem de psikolojik danışmanların performansla ilgili stresini azaltabilir (Knight, 2012).

### Güçlü Yönler, Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Çıkarımlar

Psikolojik danışman eğitiminde YFA kullanımının yetersiz kullanılıyor oluşu iyi belgelenmiş bir konudur (Miller ve Barrio Minton, 2018). Bu çalışmanın başlıca güçlü yanı, aday psikolojik danışmanların yaptıkları ilk psikolojik danışma oturumunu ve danışanlarla ilk karşılaşma deneyimini yorumlayıcı fenomenolojik analiz kullanarak inceleyen ilk çalışma olmasıdır. Ek olarak, görüşmeler vaka bazında analiz edilmiş ve böylece gerçeklikle karşılaşmanın idiyografik anlamı yakalanmaya çalışılmıştır. Derinlemesine nitel bir yaklaşımın kullanılması nedeniyle bulgular genelleştirilemez. Görüşmelerin zamanlaması, ilk psikolojik danışma oturumundan yaklaşık 6 ay sonradır ve görüşmede yaşanan bu gecikme, katılımcıların deneyimlerine ilişkin anlamlarını etkilemiş olabilir. Gelecekteki çalışmalar, gerçek zamanlı deneyimleri yakalamak ve geriye dönük hatırlamanın olumsuz yanlarını azaltmak için ilk oturumdan hemen sonra deneyimleri inceleyebilir ya da boylamsal tasarımlar kullanabilir.

Ayrıca örnekleminizin Türkiye'deki belirli bir eğitim bağlamına özgü olması bulguların diğer kültürel veya eğitsel ortamlara genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Farklı ülkeler ve eğitim sistemleri, danışman eğitimine yönelik farklı yaklaşımlara sahip olabilir ve bu, aday danışmanların deneyimlerini etkileyebilir. Farklı kültürlerden çeşitli örneklemeler, bulguların derinliğine katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik Danışman Eğitiminin Farklı Düzeylerinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunda Kritik Olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428 -475. <https://doi.org/10.12984/eed.82217>
- Aladağ, M. ve Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Alase A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 9–19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M., Buyruk Genc, A. (2020). Supervision and Peer Supervision in Online Setting: *Experiences of Psychological Counselors*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- Arthur, G. L., & Gfroerer, K. P. (2002). Training and Supervision Through the Written Word: A Description and Intern Feedback. *The Family Journal*, 10(2), 213-219. <https://doi.org/10.1177/1066480702102014>
- Atik, Z. (2017). Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri [Yayınlanmamış doktora tezi]. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Bakalim, O., Şanal-Karahan, F., & Şensoy, G. (2018). The effect of group supervision on the psychological counseling self-efficacy levels of psychological counseling candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 412-428. <https://doi.org/10.17569/tojqi.439769>
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.) MA: Pearson.
- Bhandari, A., & Sriram, S. (2023). Novice therapist, the client and therapy: Integrating the triad. *Counselling and Psychotherapy Research*, 23(3), 745-760. <https://doi.org/10.1002/capr.12548>
- Büyükgoze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-431.
- Cigrand, C. (2020). Contemplative practice: A proposal in reducing novice counselor's performance anxiety and excessive self-focus. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 13(4), 2. <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol13/iss4/2>

- Creswell J. W., Poth C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (4th ed.). Sage.
- Dawson, D., & Akhurst, J. (2013). 'I wouldn't dream of ending with a client in the way he did to me': An exploration of supervisees' experiences of an unplanned ending to the supervisory relationship. *Counselling and Psychotherapy Research*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/14733145.2013.845235>
- De Stefano, J., Mann-Feder, V., & Gazzola, N. (2010). A qualitative study of client experiences of working with novice counsellors. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(2), 139–146. <https://doi.org/10.1080/14733141003770713>
- Dickens, K. N., Ebrahim, C. H., & Herlihy, B. (2016). Counselor education doctoral students' experiences with multiple roles and relationships. *Counselor Education and Supervision*, 55(4), 234-249. <https://doi.org/10.1002/ceas.12051>
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. <https://doi.org/10.1080/07325221003741910>
- Ellis, M. V., Hutman, H., & Chapin, J. (2015). Reducing supervisee anxiety: Effects of a role induction intervention for clinical supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 608. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000099>
- Erçevik, A., ve Türk Kurtça, T. (2023). The Experience of Being the First Client of Novice Counselors in Türkiye From the Client's Perspective. *SAGE Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231183964>
- Farmer, L. B., & Byrd, R. (2015). Genderism in the LGBTQIA community: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 9(4), 288-310. <https://doi.org/10.1080/15538605.2015.1103679>
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. Guilford Press.
- Hill, C. E., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapists: Experiences of novice trainees in a beginning graduate class. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 44(4), 434–449. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.44.4.434>
- Jacobs, M. (2012). EBOOK: *The Presenting Past: The Core of Psychodynamic Counselling and Therapy*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kocuyigit, M. (2024). Novice supervisees' anxiety in counselling supervision: a phenomenological study. *Studies in Continuing Education*, 46(1), 65-81. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2161501>
- Koçuyiğit, M. (2020). "Bireyle psikolojik danışma uygulaması" dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1116-1146. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m>
- Kocuyigit, M. (2023). Novice supervisees' anxiety in counselling supervision: a phenomenological study. *Studies in Continuing Education*, 46(1), 65–81. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2161501>
- Kurtyılmaz, Y., Başak, B. E., Güler, D., & Tümlü, G. Ü. (2019). 'Psikolojik Danışman Adayının Danışanı Olmak': Danışanların Psikolojik Danışma Sürecindeki Deneyimleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55), 1137-1177.
- Knight, C. (2012). Therapeutic use of self: Theoretical and evidence-based considerations for clinical practice and supervision. *The Clinical Supervisor*, 31(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/07325223.2012.676370>
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: a conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3–42.

- Miller, R. M., Chan, C. D., & Farmer, L. B. (2018). Interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative approach. *Counselor Education and Supervision*, 57(4), 240–254. <https://doi.org/10.1002/ceas.12114>
- Minton, C. A. B., Gibson, D. M., & Morris, C. A. W. (2016). *Evaluating student learning outcomes in counselor education*. John Wiley & Sons.
- Owen-Pugh, V., & Baines, L. (2014). Exploring the clinical experiences of novice counsellors working with LGBT clients: Implications for training. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/14733145.2013.782055>
- Özteke Kozan, H. İ. (2018). Psikolojik Danışman Adaylarının Danışma Uygulamasına Yönelik Kaygıları: Nitel Bir Yaklaşım. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 109-137. <https://doi.org/10.26466/opus.476077>
- Pamukçu Karasu, B., Meydan, B., Koçyiğit Özyiğit, M., Pehlivan, Y., vd. (2023). Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizör Geri Bildirimi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 202-226. <https://doi.org/10.34056/aujef.1182374>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological journal*, 20(1), 7-14.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on Professional development. *Journal of career development*, 30, 5-44. <https://doi.org/10.1023/A:1025173508081>
- Saki, V. ve Şahin, M. (2021). Examining the experiences of counselor trainees towards practices in individual counseling practicum course. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 110-123. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.298>
- Schwing, A. E., LaFollette, J. R., Steinfeldt, J. A., & Wong, Y. J. (2011). Novice counselors' conceptualizations and experiences of therapeutic relationships. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33, 51-63. <https://doi.org/10.1007/s10447-010-9112-2>
- Skovholt, T. (2017). *Master therapists: Exploring expertise in therapy and counseling*. Oxford University Press.
- Smith J. A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research*. Sage.
- Snow, W. H., & Coker, J. K. (2020). Distance counselor education: Past, present, future. *Professional Counselor*, 10(1), 40-56. <https://doi.org/10.15241/whs.10.1.40>
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Delworth, U. (1998). *IDM: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tümlü, G. Ü., & Ceyhan, E. (2021). Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunun yapılandırılması: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9364>
- Wu M. B. (2019). *Novice therapist responsiveness: Description and development* (Publication no. 2300270256) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/novice-therapist-responsiveness-description/docview/2300270256/se-2>
- YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme programları*. 29 Mayıs 2024 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf) adresinden elde edilmiştir.

### Extended Abstract

The initial psychological counseling session is a pivotal moment for novice psychological counselors, marking their transition from theoretical learning to practical application. In Turkey, fourth-year undergraduate students in guidance and psychological counseling programs experience this shift as they conduct real counseling sessions for the first time. This study explores how these novice counselors perceive and navigate their encounters with first

sessions and clients, using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) to delve into their subjective experiences.

The study employed IPA to understand the lived experiences of six fourth-year undergraduate novice psychological counselors from various universities in Turkey. Participants were selected using purposive sampling, focusing on those who had their first counseling sessions within the past six months. Data collection involved in-depth interviews conducted via Zoom Video Communications, which were transcribed and analyzed for emergent themes. The analysis followed a detailed iterative process, ensuring rigor through peer debriefing and member checking.

### **Results**

1. Emotional Reactions and Self-Perception at First Encounter: Participants reported intense emotional responses, including anxiety and excitement, which affected their ability to focus and respond effectively during sessions. These feelings of self-doubt and inadequacy were exacerbated by the transition from theoretical training to practical application.

2. Emotional Resonance Blurs Professional Boundaries: Novice counselors struggled to balance empathy with professional detachment. Many found themselves emotionally resonating with their clients, sometimes blurring the line between personal and professional interactions.

3. The Pressure of Being Time and Record-Based: The time-bound nature of sessions and the presence of recording devices added layers of stress, making it difficult for participants to be fully present and effective. This pressure often led to a rushed approach, hindering the establishment of therapeutic rapport.

4. Tension Between Theory and Practice: There was a significant gap between the theoretical knowledge acquired and its practical application. The limitations of online education, particularly due to the COVID-19 pandemic and local disasters, further hindered the participants' readiness and confidence in real counseling sessions.

### **Discussion and Conclusion**

The findings reveal that novice counselors face considerable emotional and professional challenges during their first sessions. Their experiences underscore the importance of robust preparatory programs that integrate theory with practical skills and emphasize emotional resilience. The study also highlights the need for supportive supervisory practices that focus on developmental learning rather than performance evaluation. The gap between theory and practice, exacerbated by the inadequacies of online education, calls for educational reforms that better prepare students for real-world counseling.

Future studies should explore these experiences immediately after first sessions or through longitudinal designs to capture real-time insights and mitigate retrospective biases. Additionally, expanding the sample to different cultural and educational contexts can enhance the depth of the findings.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1461507>

Geliş Tarihi: 29 Mart 2024

Received: 29 Mart 2024

Kabul Tarihi: 12 Kasım 2024

Accepted: 12 Kasım 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Şahin, E. & Zelyurt, H. (2024). Eşli Programlama Öğretimi Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(2), 115-126. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1461507>



## Eşli Programlama Öğretimi Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Esra ŞAHİN<sup>1</sup> Hikmet ZELYURT<sup>2</sup>

### Öz

*Programlama öğretimi; problem çözme becerisi, mantıksal ve algoritmik düşünme becerisi gerektiren bir disiplindir. Programlama öğretimi yaklaşımları; öğrenen odaklı yaklaşımlar ve araç odaklı yaklaşımları içermektedir. Öğrenen odaklı yaklaşımlardan biri olan eşli programlama yaklaşımı araştırma kapsamındadır. Programlama öğretiminde uygulanan yaklaşımlar, öğrencilerin soyut olan programlamayı kavramsal olarak anlamlandırarak öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmanın amacı; 1960-2022 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda yapılmış, eşli programlama öğretimi yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini ele alan çalışmaların etki büyüklüklerini belirlemektir. Araştırmanın yapıldığı dersin Bilişim Teknolojileri ile ilgili olması sınırlılıklardan biridir. Araştırmanın yöntemi nicel analiz yöntemlerinden meta-analiz yöntemidir. Meta-analiz, seçilme kriterlerine göre seçilen deneysel çalışmalarda yer alan betimsel istatistiklerin verilerinin meta-analiz programına işlenerek heterojenlik testi ile rastgele ya da sabit etkiler modeline uygunluğu belirlenerek bireysel ve genel etki büyüklüğünün hesaplanması ve yayın yanlılığı ile yapılan literatür tarama çalışmasının kapsamlılığının test edilerek elde edilen verilerin genellenabilirliğinin alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılıp yorumlanmasıdır. Meta analiz programına, kodlama formundaki verilerle beraber deneysel süreçte yer alan betimsel istatistik verileri işlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Akademik başarı, etki büyüklüğü, meta-analiz, eşli programlama öğretimi yaklaşımı

## The Effect of Paired Programming Teaching Approach on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study

### Abstract

*Programming teaching is a discipline that requires problem solving skills, logical and algorithmic thinking skills. Programming teaching approaches include learner-oriented approaches and tool-oriented approaches. The paired programming approach, which is one of the learner-oriented approaches, is within the scope of the research. The approaches applied in programming teaching help students to learn programming, which is abstract, by making conceptual sense of it. The aim of the research is to determine the effect sizes of studies conducted nationally and internationally between 1960 and 2022 that address the effect of a co-Decedent programming teaching approach on students' academic achievement. One of the limitations is that the course in which the research was conducted is related to Information Technologies. The method of the research is one of the quantitative analysis methods, meta-analysis method. Meta-analysis is the processing of the data of descriptive statistics contained in experimental studies selected according to the selection criteria into the meta-analysis program, determining their compliance with the random or fixed effects model by heterogeneity testing, calculating the individual and overall effect size, and comparing and interpreting the generalizability of the data obtained by testing the comprehensiveness of the literature review study conducted with publication bias. Descriptive statistical data included in the experimental process were processed into the meta-analysis program along with the data in coding form.*

**Keywords:** Academic achievement, effect size, meta-analysis, paired programming teaching approach

<sup>1</sup> MEB, [prof.esra.sahin.4458@gmail.com](mailto:prof.esra.sahin.4458@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2438-2544>

<sup>2</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, [hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr](mailto:hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5243-6496>

## Giriş

Öğrenciler bilgisayar programları geliştirmek gibi karmaşık görevlere dahil edilirken hem bilişsel hem de duygusal sorunları dikkate alınmalıdır. Bilişsel sorunla ilgili olarak, daha karmaşık görevler daha bilişsel operasyonlar anlamına gelir ve bu nedenle daha fazla çalışma belleği gereklidir. Bu, öğrencilerin bilişsel yükünün programlama performanslarını etkileyen bir faktör olabileceği anlamına gelir. Öğrenciler, öz-yeterlikleri karmaşık görevlerle uğraşırken öğrenme davranışları bundan önemli ölçüde etkilenmektedir; yani daha yüksek farkındalıkları varsa daha çok deneyebilir ve daha derin düşünebilirler. Bu nedenle, öğrencileri bilgisayar programlama görevleriyle meşgul ederken öz-yeterliklerini, bilişsel yüklerini ve programlama sonuçlarını ölçmek önemlidir (Wang ve Hwang, 2017:1656).

Eşli programlama, iki üyenin aktif katılımını içerir, bir üye program yazma görevine sahiptir ve çiftin diğer üyesi başka birinin çalışmasını takip eder, ona talimatlar verir ve ortak bir sorun çözümüne ulaşmak için yeni fikirler önerir. Programlamanın iki boyutu iş birliği ve rekabettir. Bir öğretmen, çiftlere üyelerin birlikte çalışacağı görevleri vererek çiftler halinde çalışabilir ve çiftin her üyesi, görevini yapma hızına ve doğruluğuna göre değerlendirilir. Sonunda, çiftin tüm üyeleri birbirleriyle yarışacakları testi çözerler (Iskrenovic-Momcilovic, 2019:2944).

Eşli programlama yaklaşımı; işbirlikli öğrenme yaklaşımına benzerdir. Öğretim yaklaşımlarından biri olan işbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaca yönelik olarak küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarını yapar.

Eşli programlamanın birçok avantajı bulunmaktadır. Öğrencilerin örtük bilgileri ön plana çıkarılmaktadır. Daha az hata ile kodlamada kolaylık sağlanmaktadır. Öğrenciler arasında eksik bilgilerin tamamlanması sağlanmaktadır (Tosuntaş, Emirtekin ve Kircaburun,2019:496).

Eşli programlama, programlama öğretiminde öğrenciler arasında görev paylaşımı yaparak projenin, ürünün ortaya konulmasıdır. Öğrencilerin eşli programlamayı gerçekleştirebilmeleri için ön hazırlık yapımları gerekmektedir. Öğretmenler, eşler arasındaki etkileşim sırasında rehber görevi üstlenmelidir. Öğrenciler birbirlerini görevlerinin icrası bakımından değerlendirmelidir. Verimli çalışabilecek eşleri öğretmen seçmektedir. Öğrenciler arası eş değiştirmek de mümkündür. Öğrenciler süreçte yaşadıkları problemleri öğretmenlerine bildirmelidir. Öğretmen öğrencilerin problemlerinin çözümünü kendilerine buldurmaya çalışmalıdır (Kert, 2018 :100-102). Öğrencilerin bu yaklaşım sırasında görev bilinci gelişecek ve sosyalleşme gerçekleşecektir.

Eşli programlamada etkili olan 4 faktör bulunmaktadır: Görevin karmaşıklığı, eşlerin yeterlikleri ve deneyimleri, eşlerin öğrenme stilleri, eşlerin kişilikleri ve mizaçlarıdır (Zhong, Wang ve Chen, 2016:424). Programlama öğrenimi gören öğrenciler bireysel çalışmalarda kendilerini yeterlilik bakımından gerçekçi bir şekilde değerlendirememektedirler. Bu nedenle programlamaya yönelik olumsuz tutum ve kaygı kaçınılmaz olmaktadır. Eşli programlama yaklaşımı ile partnerinin gözünden değerlendirilen öğrenci kendisini değerlendirme noktasında hatalarını fark edip düzeltme yoluna gidebilir.

Akran öğrenme ile de benzeşik olan bu yaklaşımda geleneksel öğretmen odaklı öğrenme yerine öğrenci odaklı öğrenme ortamı vardır. Öğrencilerin eş değiştirmesi öğrencilerin farklı bilişsel düşünme stiline sahip öğrencilerin farkına varmasına neden olacak ve öğrencinin düşünme stiline gelişmesine yardımcı olabilir. Öğrenci için zor olan bir problemin eş ile birlikte kolaylıkla çözülebildiğini fark eden öğrencinin empati yeteneği de gelişebilir.

Araştırmanın amacı; 1960-2022 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda yapılmış, eşli programlama öğretimi yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini ele alan çalışmaların etki büyüklüklerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Eşli programlama öğretimi yaklaşımının incelendiği araştırmaların;

1. Yapıldığı yıllara göre (1960-2022),
2. Öğrenim kademelerine göre (ilköğretim, lise, üniversite),
3. Yazılım türüne göre (metin tabanlı, nesne tabanlı)

öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nicel analiz yöntemlerinden meta-analiz yöntemidir. Meta-analiz analizlerin analizidir. Belirli yıl aralıklarında yapılmış çalışmaların belirlenmiş seçme kriterleri ve temaları bağlamında etki büyüklüğü cinsinden değerlendirilmesidir. Değerlendirme sonucunda genelleme yapmaya imkan tanıyacak veriler elde edilmekte ve bunun sonucunda ileride yapılacak çalışmalara yön verecek bilgiler sağlanmaktadır. Meta-analize başlanmadan önce çalışılacak konu tespit edilir. Kapsamlı literatür çalışması yapılır. Belirlenen temalar ve seçilme kriterleri bağlamında tekrar literatür taraması gerçekleştirilir. Kodlama sistemine uygun olan araştırmaların verileri meta-analiz veri analizi programlarına işlenir. Heterojenlik testi yapıldıktan sonra önce bireysel etki büyüklükleri daha sonra genel etki büyüklüğü yorumlanır. Çalışmanın kapsamlı yapıp yapılmadığının tespiti için yayın yanlılığı testi yapılır ve elde edilen veriler yorumlanarak okuyucuya sunulur (Dinçer, 2014:36-49). Meta-analiz en az iki en fazla birkaç yüz çalışmadan elde edilen verilerle yapılabilir (Card, 2012:5).

### Verilerin Toplanması

Programlama öğretimi yaklaşımları hakkında ulusal ve uluslararası alanda yapılmış lisansüstü tez ve makaleler temel veri kaynaklarıdır.

Meta-analiz yönteminin uygulama sürecine taramada kullanılacak anahtar kelimelerin belirlenmesiyle başlanmıştır. Araştırma süresince kullanılan anahtar sözcükler “programlama”, “kodlama”, “coding”, “programming”, “scratch”, “programming” and “education” şeklindedir. Daha sonra kullanılacak veritabanları tespit edilmiştir. Tarama yapılan veritabanları: Proquest, WebofScience, ERIC, YÖK tez sayfası, Dergipark, Eğitim Bilim ve TED, Ejer, İlköğretim Online, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, Tojde, Tojet, Türk Fen Eğitimi Dergisi ve Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi’dir. Araştırmaların çalışmaya dahil edilmesi sırasında belirli sınırlandırmalar göz önüne alınmıştır. Araştırmaların seçilme ölçütleri: zaman aralığının başlangıcı olarak 1960-2022 yıl aralığı tespit edilmiş olup araştırmanın deneysel çalışma olması, betimsel istatistiklerden yararlanılmış olması, araştırmanın yapıldığı dersin bilişim teknolojileri ile ilgili olması şeklinde belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Meta analiz programı olan Comprehensive Meta Analysis (CMA) programına veriler işlenirken kodlama formundaki verilerle beraber deneysel süreçte yer alan betimsel istatistik verileri işlenmiştir. Verilerin işlenmesi sırasında CMA yazılımında veriler gruplar halinde ele alınmıştır. Grupların etki büyüklükleri CMA yazılımı tarafından birleştirilmektedir.

Veriler işlendikten sonra bireysel etki büyüklükleri elde edilmiştir. Genel etki büyüklüğünü hesaplamak için heterojenlik testlerinden olan sabit ya da rastgele etkiler modeline uygunluğuna bakılmıştır. Sabit etkiler modelinde her çalışma için ortak olduğu kabul edilen tek bir etki tahmin edilirken rastgele etkiler modelinde ortalama etki dağılımı tahmin edilir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009 :85). Yayın yanlılığı hesaplamaları yapılmıştır. Yayın yanlılığı testleri daha sağlamlık ve homojenlik yönünden düşük kalitedeki çalışmaların dağılımının tespit edilip araştırmaya dahil edilmesi gereken çalışma sayısının miktarını tespit eder (Cleophas ve Zwinderman, 2017:114). Yayın yanlılığında eksik çalışmalarla ilişkili bir dizi test stratejisi kullanılarak araştırmanın kapsamlı yapıp yapılmadığı kontrol edilir (Pigott, 2012:80). Heterojenlik testi yapılırken veriler:

- Araştırmaların yapıldığı yıllara göre (1960-2022),
- Öğrenim kademelerine göre (ilköğretim, lise, üniversite),
- Araştırmalarda kullanılan yazılım türüne göre (metin tabanlı, nesne tabanlı) ayrı ayrı gruplandırılarak gerçekleştirilmiştir.

Düzenleyici değişkenlerin kullanılmasının amacı, araştırmaya dahil edilen çalışmalara bu değişkenlerin etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde az ya da çok düzeyde etkisinin dağılımını belirlemektir (Card, 2012:198).

Düzenleyici değişkenlerin analizinde alt grupların heterojenlik testi analizi yapılmış ve programlama öğretimi yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin düzenleyici değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği gruplararası etki büyüklüğünün değerlendirilmesiyle belirlenmiştir.

Genel etki büyüklüğünü değerlendirmek için Thalheimer ve Cook (2002) (Aktaran: Kış, 2013)’un sınıflandırması şu şekildedir:



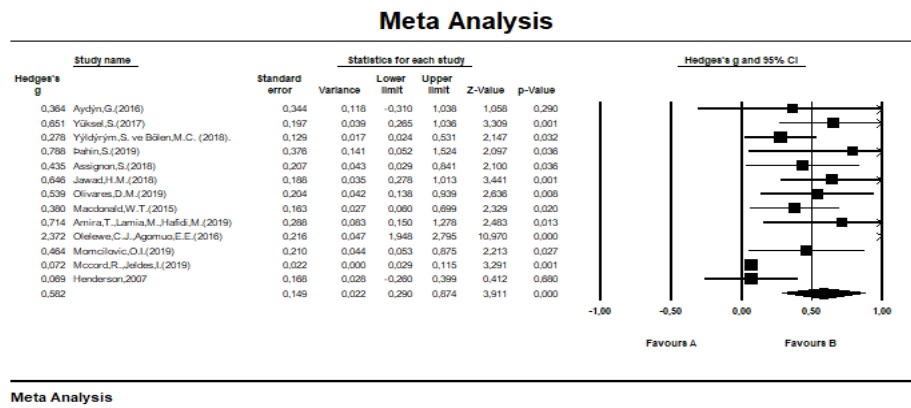
- $0.15 < d < 0.15$  önemsiz düzeyde (negligible)
- $0.15 < d < 0.40$  düşük düzeyde (small)
- $0.40 < d < 0.75$  orta düzeyde (medium)
- $0.75 < d < 1.10$  yüksek düzeyde (large)
- $1.10 < d < 1.45$  çok yüksek düzeyde (very large)
- $1.45 < d$  mükemmel düzeyde (huge)

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

### Eşli Programlama Yaklaşımına Ait Bulgular

Eşli programlama öğrenen odaklı yaklaşımının orman grafiği aşağıdaki şekildedir.



Şekil 1. Eşli programlama yaklaşımı orman grafiği

Orman grafiğinin dereceli gösterme (Scale) aralığı -1 ile +1 arası olarak belirlenmiş olup eşli programlama yaklaşımı için genel etki büyüklüğü değeri en sondaki deltoit simgesine benzer işaretli olan aralık olan 0,582 değeridir. Orman grafiğinde değerlerin mümkün olduğunca eksi yönlü çıkmaması beklenir. Bireysel etki büyüklüğü değerlerinin ortalama olarak 0 ile 1 değeri arasında yığılma gösterdiği belirlenmiştir.

Eşli programlama öğrenen odaklı yaklaşımının bireysel etki büyüklüklerinin hesaplanmasında şu işlem adımları gerçekleştirilir.

Tablo 1. Eşli Programlama Yaklaşımı Genel etki büyüklüğü

Model	Hedges' g	Standart hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z	p
Rastgele Etkiler Modeli	<b>0,582</b>	0,149	0,022	0,290	0,874	3,911	0,000

Programlama öğretimi yaklaşımlarından öğrenen odaklı yaklaşım türü olan eşli programlamanın öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisinin hesaplanmasında Hedges'g 0,582 bulunmuştur. Bu etkiyi orta düzeyde değerlendirmek mümkündür.

Araştırmanın yeterince kapsamlı yapıp yapılmadığının göstergesi olan yayın yanlılığı analizleri için aşağıdaki işlem adımları takip edilmelidir.

Yayın yanlılığı analizlerinden **Classic fail-safe N** (güvenli N) değeri 373 olarak hesaplanmıştır. 373 adet daha araştırmanın çalışmaya dahil edilmesi gerektiğini belirten bu değer büyük çıkması yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Yayın yanlılığı analizlerinden **Orwin fail-safe N** testine göre 0,01 neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmek için 161 çalışmaya ihtiyaç vardır ve bu mümkün değildir. Çünkü araştırma kapsamında 13 çalışmaya ulaşılabilmektedir dolayısıyla Orwin testine göre de araştırmada yayın yanlılığı bulunmamaktadır. Orwin hata koruma sayısı, analiz yapılmamış çalışmaların sayısıdır (Batdı,2018 :21-22).

**Tablo 2.**Orwin yayın yanlılığı testi

Kriter	Değerler
Gözlemlenen Çalışmalarda Etki değeri	0,13371
Önemsiz Etki değeri kriteri	0,01000
Kayıp çalışmalarda ortalama etki değeri	0,00000
0,01 sıfır etki düzeyine ulaşabilmek için gereken çalışma sayısı	161,00000

İkinci test olarak **Rank Correlation** test yapılmıştır.

Burada Tau değerinin 0,05'ten büyük çıkması (0,25641) anlamlı farklılık olmadığını ve yayın yanlılığının bulunmadığını göstermektedir.

Üçüncü test olarak **Regression** test yapılmıştır.

Egger'in yayın yanlılığı testinde p değeri 0,05 ten büyükse yayın yanlılığı yoktur. Araştırma verilerine göre p değeri 0,00897 olarak hesaplanmış ve 0,05 ten küçüktür. Bu durum yayın yanlılığı olduğu sonucuna ulaştırmaz çünkü diğer testler yayın yanlılığının bulunmadığını göstermiştir.

**Trim and Fill** (Kırp ve doldur) testi verilerine göre hiçbir etki büyüklüğünün kesilmediği, çıkartılmış çalışmanın bulunmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 3.**Trim and Fill Testi sonuçları

	Çıkartılmış çalışma	Nokta tahmini	%95 Güven Aralığı		Q
			Alt Limit	Üst Limit	
Gözlenen değerler		0,13371	0,09368	0,17373	149,21996
Düzeltilmiş değerler	0	0,13371	0,09368	0,17373	149,21996

Sonuç olarak öğrenen odaklı yaklaşımlardan eşli programlama yaklaşımına göre yayın yanlılığının bulunmadığı belirlenmiştir.

Yayın yılı düzenleyici değişkenine göre farklılaşmanın tespiti için aşağıdaki işlem adımları gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle heterojenlik testi yapıp hangi modele göre gruplar arası etki büyüklüğüne bakılacağına karar verilmiştir.

**Tablo 4.** Yayın yılı heterojenlik testi

Öğrenen Odaklı Yaklaşım	Yıl	Çalışma sayısı	Q	df	p	Model
Eşli programlama	2016	2	24,414	1	0,000	rastgele
Eşli programlama	2018	3	2,637	2	0,268	sabit
Eşli programlama	2019	5	16,827	4	0,002	rastgele

\*2007,2015,2017 yıllarına ait birer çalışma bulunduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Yıllara göre eşli programlama yaklaşımı kategorisine dahil olan çalışmaların etki büyüklüğü 0,582 (orta düzeyde etkili) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 5.** Rastgele Etkiler Modeli İle Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Öğrenen odaklı yaklaşım türü	Yıl	Çalışma sayısı	Hedges' g	%95 Güven Aralığı		Z	p	Q-gruplar arası
				Alt limit	Üst limit			
Eşli programlama	2016	2	1,386	-0,581	3,353	1,381	0,167	
Eşli programlama	2019	5	0,444	0,106	0,781	2,578	0,010	
	Genel	7	<b>0,582</b>	0,290	0,874	3,911	<b>0,000</b>	149,21996

**Tablo 6.** Sabit Etkiler Modeli İle Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Öğrenen odaklı yaklaşım türü	Yıl	Çalışma sayısı	Hedges' g	%95 Güven Aralığı		Z	p	Q-gruplar arası
				Alt limit	Üst limit			
Eşli programlama	2018	3	0,404	0,219	0,590	4,269	0,000	
	Genel	3	<b>0,582</b>	0,290	0,874	3,911	<b>0,000</b>	149,21996

Gruplar arası anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Q=149,21996, p<0,05$ ) dolayısıyla yıllara göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 2018 ve 2019'da orta düzeyde (Hedges'g =0,40 ile 0,75 arası) etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. 2016 yılında eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin çok yüksek düzeyde (Hedges'g =1,10 ile 1,45 arası) olduğu saptanmıştır.

Öğrenim kademesi düzenleyici değişkenine göre farklılaşmanın tespiti için aşağıdaki işlem adımları gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle heterojenlik testi yapıp hangi modele göre gruplar arası etki büyüklüğüne bakılacağına karar verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrenim kademesi heterojenlik testi

Öğrenen Odaklı Yaklaşım	Öğrenim Kademesi	Çalışma sayısı	Q	df	p	Model
Eşli programlama	İlköğretim	3	0,736	2	0,692	Sabit
Eşli programlama	Lise	4	1,274	3	0,735	Sabit
Eşli programlama	Üniversite	6	119,075	5	0,000	Rastgele

Öğrenim kademesine göre eşli programlama yaklaşımı kategorisine dahil olan çalışmaların etki büyüklüğü 0,582 (orta düzeyde etkili) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 8.**Sabit Etkiler Modeli İle Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Öğrenen odaklı yaklaşım türü	Öğrenim Kademesi	Çalışma sayısı	Hedges' g	%95 Güven Aralığı		Z	p	Q-gruplar arası
				Alt limit	Üst limit			
Eşli programlama	İlköğretim	3	0,592	0,329	0,854	4,417	0,000	
Eşli programlama	Lise	4	0,491	0,307	0,675	5,230	0,000	
	Genel	7	<b>0,582</b>	0,290	0,874	3,911	<b>0,000</b>	149,21996

Öğrenim kademesine göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisi incelendiğinde lise ve ilköğretim kademesi orta düzeyde etki büyüklüğünde (Hedges'g =0,40 ile 0,75 arası) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 9.** Rastgele Etkiler Modeli İle Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Öğrenen odaklı yaklaşım türü	Öğrenim Kademesi	Çalışma sayısı	Hedges' g	%95 Güven Aralığı		Z	p	Q-gruplar arası
				Alt limit	Üst limit			
Eşli programlama	Üniversite	6	0,632	0,078	1,186	2,237	0,025	
	Genel	6	<b>0,582</b>	0,290	0,874	3,911	<b>0,000</b>	149,21996

Gruplar arası anlamlı farklılık bulunmaktadır (Q=149,21996,p<0,05) dolayısıyla öğrenim kademesine göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenim kademesine göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisi incelendiğinde üniversite kademesinde yapılan çalışmaların orta düzeyde (Hedges'g =0,40 ile 0,75 arası) etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir.

Yazılım türü düzenleyici değişkenine göre farklılaşmanın tespiti için aşağıdaki işlem adımları gerçekleştirilmiştir. Öncelikle heterojenlik testi yapıp hangi modele göre gruplar arası etki büyüklüğüne bakılacağına karar verilmiştir.

**Tablo 10.**Yazılım türü heterojenlik testi

Öğrenen Odaklı Yaklaşım	Yazılım Türü	Çalışma sayısı	Q	df	p	Model
Eşli programlama	Metin tabanlı	9	135,048	8	0,000	Rastgele
Eşli programlama	Nesne tabanlı	4	3,582	3	0,310	Sabit

Yazılım türüne göre eşli programlama yaklaşımı kategorisine dahil olan çalışmaların etki büyüklüğü 0,582 (orta düzeyde etkili) olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 11.** Rastgele Etkiler Modeline Göre Yazılım Türüne Göre Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Öğrenen odaklı yaklaşım türü	Çalışma grubu	Çalışma sayısı	Hedges' g	%95 Güven Aralığı		Z	p	Q-gruplar arası
				Alt limit	Üst limit			
Eşli programlama	Metin tabanlı	9	0,612	0,202	1,022	2,923	0,003	
	Genel	9	<b>0,582</b>	0,290	0,874	3,911	<b>0,000</b>	149,21996

Gruplar arası anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $Q=149,21996, p<0,05$ ) dolayısıyla yazılım türüne göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yazılım türüne göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisi incelendiğinde metin tabanlı yazılım türleri kapsamında yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğünde (Hedges' g =0,40 ile 0,75 arası) olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 12.** Sabit Etkiler Modeline Göre Yazılım Türüne Göre Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Öğrenen odaklı yaklaşım türü	Çalışma grubu	Çalışma sayısı	Hedges' g	%95 Güven Aralığı		Z	p	Q-gruplar arası
				Alt limit	Üst limit			
Eşli programlama	Nesne tabanlı	4	0,429	0,247	0,611	4,612	0,000	
	Genel	4	<b>0,582</b>	0,290	0,874	3,911	<b>0,000</b>	149,21996

Nesne tabanlı yazılım türleri kapsamında yapılan çalışmaların orta düzeyde (Hedges' g =0,40 ile 0,75 arası) etki büyüklüğü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Programlama öğretiminde çeşitli yaklaşımlar işe koşulmaktadır. Öğrenciler programlama becerisi edinmede çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Bunun nedeninin kullanılan geleneksel öğretim yaklaşımlarının olduğu bilinmektedir. Özellikle metin temelli programlama ve nesne temelli programlama yaklaşımının yoğun olarak işe koşulduğu programlama derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının artırılması konusunda eğitimcilerin öğretim yaklaşımı çeşitlendirmelerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Programlamanın anlaşılmasının zorluğu da akademik başarıya etki eden etmenlerdendir. Sadece ezber kavramların öğretilmesi, öğretim sırasında programlama tasarım modelinin işe koşulmaması, süre yetersizliği, laboratuvar imkanlarının yetersizliği programlama öğretiminde güçlükler neden olmaktadır. Öğrencilerde bilgisayarca düşünme becerilerinin gelişmemiş olması, uzamsal ve üst düzey düşünme becerisi yetersizliği de sorun oluşturmaktadır. Programlama öğretiminde ve öğrenmede akademik başarının ve becerilerin gelişmesi süreç gerektirmektedir. Yıldız (2019), Aydın (2016) programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlama yaklaşımının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. F. MacDonald (2015), Jawad (2018), Olivares (2019), Amira, Lamia ve Hafidi (2019), Öztürk (2016), Yüksel (2017), Şahin (2019), Yıldırım ve Bölen (2018) eşli programlama yaklaşımına göre gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde artış tespit edilmiştir. Araştırmanın "Eşli programlama öğretimi yaklaşımının incelendiği araştırmaların yapıldığı yıllara göre (1960-2022) öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde belirtilen birinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 2018 ve 2019'da orta düzeyde (Hedges' g =0,40 ile 0,75 arası) etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. 2016 yılında eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin çok yüksek düzeyde (Hedges' g =1,10 ile 1,45 arası) olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın "Eşli programlama öğretimi yaklaşımının incelendiği araştırmaların yapıldığı öğrenim kademelerine göre (ilköğretim, lise, üniversite) öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etki büyüklükleri arasında anlamlı bir

farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen ikinci alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisi incelendiğinde lise ve ilköğretim kademesi orta düzeyde etki büyüklüğünde olarak belirlenmiştir. Eşli programlamanın akademik başarıya etkisi incelendiğinde üniversite kademesinde yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Eşli programlamada grup çalışmalarının kontrollü değerlendirme etkinlikleriyle gerçekleştirildiği işbirlikli öğrenme ortamı oluşturmak esastır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamlarına uyum sağlayabilmesi ve üretken olabilmeleri bireysel yeterliklerinin yanısıra sosyal yeterliklerinin gelişmiş olmasını da gerektirir. Takım halinde çalışmak ve verilen sorumluluğu yerine getirebilmek programlama becerisi düşük öğrencilerin süreç içerisinde zorluk yaşamasına neden olabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve farklı öğrenme stillerinde olmaları eşli programlamadaki grupların tayininde göz önünde tutulması gereken bir husustur. Heterojen grupların oluşturulması akademik açıdan verimliliği arttırabilir.

Araştırmanın “Eşli programlama öğretimi yaklaşımının incelendiği araştırmaların yapıldığı yazılım türüne göre (metin tabanlı, nesne tabanlı) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilen üçüncü alt problemi doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre programlama öğretimi yaklaşımlarından eşli programlamanın akademik başarıya etkisinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Eşli programlamanın akademik başarıya etkisi incelendiğinde metin tabanlı yazılım türleri kapsamında yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Nesne tabanlı yazılım türleri kapsamında yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşli programlama öğrenme yaklaşımında metin tabanlı yazılımların kullanımı sırasında metin tabanlı yazılımın öğrenciler tarafından anlaşılmasının zorluğundan dolayı etki büyüklüğü istenilen seviyede çıkmamış olabilir. Öğrencilerin kod parçacıklarını belli bir algoritma ile analiz edip derlenebilir program haline getirmeleri metin tabanlı yazılımlarda kolay değildir. Eşli programlamada nesne tabanlı yazılımlarda görülen düşük başarının nedeni nesne tabanlı yazılımın temelinde yer alan “nesne” konseptinin öğrenciler tarafından anlaşılmasında yaşanan zorluktan kaynaklanmış olabilir. Çünkü nesne tabanlı yazılımlarda metin tabanlı yazılımlardaki kod sentakslarının yanısıra algoritmik bağlantısalığı sağlamak, nesnelerin birbirleriyle uyumlu çalışması ve koordinasyon üst düzey düşünme becerisi gerektirmektedir.

## Kaynakça

- Amira, T., Lamia, M. & Hafidi M. (2019). Implementation and evaluation of flipped algorithmic class. *International Journal of Information and Communication Technology Education*,15(1).
- Aydın, G. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Batdı, V. (2018). *Eğitimde yeni bir yönelim: mega çoklu bütüncül yaklaşım ve beyin temelli öğrenme örnek uygulaması*. Adıyaman: İksad Yayınevi.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T & Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. A John Wiley and Sons Ltd. Publication:United Kingdom.
- Card, N.A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. The Guilford Press:London.
- Cleophas, T.J.& Zwinderman, A.H. (2017). *Modern meta-analysis:review and update methodologies*. Springer International Publishing:Switzerland.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- F.MacDonald, T.W. (2015). Exploring the flipped classroom in a community college setting. Unpublished Master of Arts Dissertation, University of Ontario Institute of Technology, Canada.
- Iskrenovic-Momcilovic, O. (2019). Pair programming with scratch. *Education and Information Technologies*,24, 2943–2952.
- Jawad, M.H. (2018). Exploring how integrating art & animation in teaching text-based programming affects high school students' interest in computer science. Unpublished Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University, USA.

- Kert, B.S. (2018). Programlama öğretimi için pedagojik yaklaşımlar. Y. Gülbahar ve H. Karal (Ed.). *Kuramdan uygulamaya programlama öğretimi* (1.baskı),(s.93-130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Olivares, M.D. (2019). Exploring social interventions for computer programming: leveraging learning theories to affect student social and programming behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, Washington State University, USA.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pigott, T.D. (2012). *Advances in meta-analysis*. Springer Publication:London.
- Şahin, S. (2019). *Programlama öğretiminde ters yüz sınıf uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tosuntaş, Ş. B. ,Emirtekin,E. ve Kırcaburun,K. (2019). Kodlama eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı: eşli kodlama. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*,16(27).
- Wang, X.M. & Hwang, G.J. (2017). A problem posing-based practicing strategy for facilitating students' computer programming skills in the team-based learning model. *Association for Educational Communications and Technology*,65,1655-1671.
- Yıldırım, S. ve Bölen, M.C. (2018). Bulut bilişim temelli ve geleneksel işbirlikli grup çalışmalarının akademik başarı ve öğrenen memnuniyeti açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,31(1),63-90.
- Yıldız, T. (2019). *Programlama öğretiminde akran öğretimi yönteminin öğrencilerin derse karşı tutum, akademik başarı ve programlama özyeterliklerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna, akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zhong, B. , Wang, Q. & Chen, J. (2016). The impact of social factors on pair programming in a primary school. *Computers in Human Behavior*,64,423-431.

#### Meta-Analiz Kaynakçası:

- Amira, T., Lamia, M. & Hafidi M. (2019). Implementation and evaluation of flipped algorithmic class. *International Journal of Information and Communication Technology Education*,15(1).
- Assignon, S. (2018). The impact of text messaging on students' academic achievement in an online computing course. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, USA.
- Aydın, G. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- F.MacDonald, T.W. (2015). Exploring the flipped classroom in a community college setting. Unpublished Master of Arts Dissertation, University of Ontario Institute of Technology, Canada.

- Henderson, J.F. (2007). Restructuring the CS 1 Classroom: Examining the Effect of Open Laboratory-Based Classes vs. Closed Laboratory-Based Classes on Computer Science 1 Students' Achievement and Attitudes Toward Computers and Computer Courses. Unpublished Master of Arts Dissertation, University of Alabama in Huntsville, USA.
- Jawad, M.H. (2018). Exploring how integrating art & animation in teaching text-based programming affects high school students' interest in computer science. Unpublished Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University, USA.
- Mccord R. & Jeldes,I.(2019). Engaging non-majors in MATLAB programming through a flipped classroom approach. *Computer Science Education*, 29 (4).
- Momcilovic,O.I. (2019). Pair programming with scratch. *Education and Information Technologies*,2943-2952.
- Olelewe, C.J., Agomuo, E.E. & Obichukwu,P.U. (2016). Effects of B-learning and F2F on college students' engagement and retention in QBASIC programming. *Education and Information Technologies*,2701-2726.
- Olivares, M.D. (2019). Exploring social interventions for computer programming: leveraging learning theories to affect student social and programming behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, Washington State University, USA.
- Şahin, S. (2019). *Programlama öğretiminde ters yüz sınıf uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, S. ve Bölen, M.C. (2018). Bulut bilişim temelli ve geleneksel işbirlikli grup çalışmalarının akademik başarı ve öğrenen memnuniyeti açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,31(1),63-90.
- Yüksel, S. (2017). *Scratch programı öğretiminde ayrılıp birleşme tekniği kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumuna, akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

### Extended Abstract

Various approaches are employed in teaching programming. Students experience various difficulties in acquiring programming skills. It is known that the reason for this is the traditional teaching approaches used. Especially in programming courses where text-based programming and object-oriented programming approaches are used intensively, it is seen that educators' teaching approach diversification is insufficient in order to increase the academic success of students. The difficulty of understanding programming is also one of the factors affecting academic success. Teaching only memorized concepts, not using the programming design model during teaching, lack of time, and lack of laboratory facilities cause difficulties in programming teaching. The lack of development of computer thinking skills in students and the lack of spatial and higher-order thinking skills are also problems. The development of academic success and skills in programming teaching and learning requires a process. Instructors are required to deal with students one-on-one. Students' performance levels should be measured frequently and deficiencies should be eliminated and developed positively. Project work is often used as a programming teaching approach. In order for teamwork to be effective, efficiency should be taken as a basis in task sharing. A game-based teaching approach is also employed in programming. In game programming, high-level thinking skills such as algorithmic and mathematical thinking skills should be developed. The importance of the mathematics foundation and the development of planning skills are additional learning skills. Programming



---

teaching is a discipline that requires problem solving skills, logical and algorithmic thinking skills. Programming teaching approaches include learner-oriented approaches and tool-oriented approaches. The paired programming approach, which is one of the learner-oriented approaches, is within the scope of the research. The approaches applied in programming teaching help students to learn programming, which is abstract, by making conceptual sense of it. The aim of the research is to determine the effect sizes of studies conducted nationally and internationally between 1960 and 2022 that address the effect of a co-Decedent programming teaching approach on students' academic achievement. One of the limitations is that the course in which the research was conducted is related to Information Technologies. The method of the research is one of the quantitative analysis methods, meta-analysis method. Meta-analysis is the processing of the data of descriptive statistics contained in experimental studies selected according to the selection criteria into the meta-analysis program, determining their compliance with the random or fixed effects model by heterogeneity testing, calculating the individual and overall effect size, and comparing and interpreting the generalizability of the data obtained by testing the comprehensiveness of the literature review study conducted with publication bias. Descriptive statistical data included in the experimental process were processed into the meta-analysis program along with the data in coding form.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1592858>

Geliş Tarihi: 28 Kasım 2024

Received: 28 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 17 Aralık 2024

Accepted: 17 Aralık 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Sürücü, M., & Kontaş, H. (2024). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(2), 127-136. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1592858>



## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mustafa SÜRÜCÜ<sup>1</sup> Hakkı KONTAŞ<sup>2</sup>

### Öz

Motivasyonun davranışlarımız üzerindeki etkisi birçok alanda olduğu gibi eğitimde de başarı üzerinde önemli bir faktördür. Özellikle matematik gibi öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir derste kesinlikle dikkat edilmesi gereken bir boyuttur. Bu çalışmada ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde öğrenim gören ilkököl 4. sınıf öğrencilerinden (236: 129 erkek, 107 kız) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 10-11 yaş arasında değişmektedir. Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeyini ölçmek amacıyla Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Kara (2011) tarafından dil eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Eğitimde Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarıları tespit edilirken karne notlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Matematik başarısı düşük öğrencilerin motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, anasınıfına gidip-gitmeme ve çalışma odasının olup-olmaması değişkenleri yönünden Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin bazı alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Matematik, Akademik Başarı

## Analysis of Relationship Between 4th Grade Primary School Students' Motivation Level and Academic Success at Math Class

### Abstract

The effect of motivation on our behavior is significant factor in success at education field like many other fields. It is a point taking into consideration especially in Math which students have difficulty in learning. The aim of this study is to analyze relationship between 4th grade primary school students' motivation level and academic success at math class. In this study descriptive model was used. The study group of this research consists of 236 4th grade students at Southeastern Anatolia region in a provincial center primary school in 2015-2016 academic year. Students' age range is between 10 and 11. The "Echelle de Motivation en Education" scale improved by Vallerand and others and language equivalence, validity and reliability study done by Kara (2011) was used to measure motivation level of students. Grades of students were used to determine their academic success level of math. According to the results of the study, a meaningful relation was found between students' motivation level and academic success at math class. It was determined that students who have high success at math have high intrinsic motivation levels, as well. It was determined that students who have low success at math have unmotivated and mirrored interior external motivation levels high. It was found difference at a meaningful level in terms of students' gender, parents' educational level, getting preschool education or not and having study room or not variables at some sub-dimension of "Echelle de Motivation en Education" scale.

**Key words:** Motivation, Mathematics, Academic Success

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, [msurucu@adiyaman.edu.tr](mailto:msurucu@adiyaman.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-8561-4236>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Adıyaman Üniversitesi, [hkontas@adiyaman.edu.tr](mailto:hkontas@adiyaman.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6135-9477>

## Giriş

Motivasyon kavramı Türkçede güdülenme olarak ifade edilmekte birlikte, motivasyon olarak da kullanılmaktadır. Psikolojik bir kavram olarak motivasyon, insan ve hayvan davranışlarını açıklarken özellikle bir uyarıcı, harekete geçirici, davranışın devamını sağlayıcı veya davranışı olumlu yöne yöneltici gibi davranışları tanımlayıcı faktörlerdir. Motivasyon, bireyi veya organizmayı, belirli bir gaye veya amaca doğru harekete geçirmek için yapılan çabalar, durum olarak ifade edilebilir. Motivasyonu, bireyin bir gereksinmesini doyumaya ya da yeni bir gereksinme yaratmaya yönelik dıştan ya da içten yapılan kuramsal temelleri biyolojik, hümanist veya bilişsel temellerle ilişkilendirilebilecek bir etki olarak tanımlanabilir (Bacanlı 2014; Feldman, 1996).

Bacanlı, (2014) insanın güdülenmesi ile ilgili, insanın açlıklarının ve ihtiyaçlarının önemli olduğunu ve güdülerin organizmayı harekete geçiren faktörler olduğunu belirtmektedir. İnsanın açlıklarının ve ihtiyaçlarının giderilmesi için bireyin harekete geçip ihtiyacı doyduğunda rahatlama evresine girildiğini ancak bu rahatlama evresinin son evre olmadığını ihtiyacın yeniden hissedilmesi ile tekrar başlayan bir güdü döngüsü olduğunu vurgulamaktadır. Güdülerin bir kısmının içgüdüsel olduğunu ve kalıtsal olarak getirildiğini söyleyen kuramlar olmakla birlikte, davranışçı kuramlar güdülerin şartlanma, modelden öğrenme yoluyla öğrenildiğini güdülerin pekiştirme yoluyla kazandırılacağı görüşünün eğitimde oldukça kullanışlı olduğunu belirtmektedir. Maslow'un insancıl görüşü güdülerle ilgili yeterlik ve ustalık güdüsü ve Bandura'nın kendine yeterlik ve öz-yetkinlik ile başarı arasındaki açıklamalar insancıl ve bilişsel temellere dayalı olarak motivasyonun eğitim ve öğretim süreçlerindeki etkisini açıklayan kuramsal temeller olarak ele alınabilir.

İnsan motivasyonunu anlamak için yeterlik, özerklik ve ilişki kurma gibi psikolojik ihtiyaçları önemseyen öz-belirleme kuramında motivasyon türlerini içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak belirlemiştir. Bu sınıflamaya göre, içsel motivasyon kişinin bir şeyleri içsel olarak ilgi duyduğu ve hoşlandığı için yapması öğrenmeyi ve yaratıcılığı desteklediği için eğitimciler için önemlidir. Dışsal motivasyon ise kişinin elde edilecek sonuç için bir şeyleri yapması şeklinde tanımlanabilir. Dışsal motivasyon literatürde içsel motivasyonun aksine motivasyonun başarılı görünmek veya övgü almak için yapılan davranışlardır. Ancak, öğretmenler dışsal motivasyonu etkili bir öğretim için uygun bir stratejiye dönüştürebilir. Motivasyonsuzluk ise genel olarak bireyin performansı hakkında sürekli olumsuz dönüt aldığı zaman, tekrarlanan başarısızlık durumunda ya da istenen sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz hissettiği zaman ortaya çıkan durum olarak ifade edilebilir (Deci ve Ryan, 1980, 1985).

Akbaba, (2006) motivasyonun bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrencinin öğrenmeye hazır bulunmuşluğunun düşük olması ile sonuçlandığını ve öğrencilerin genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrendiklerini, derslere daha çok dikkat eden öğrencilerin ilgi duydukları, ödevlerini yaptıkları ve sınavlar için çalıştıkları zaman, motive oldukları söylenebilir. Öğrencilerin motive oldukları ölçüde başarılı olduklarını, güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Elliot ve Dweck, (2005) motivasyonun erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar olan süreç içinde performans ve akademik başarının en önemli yordayıcısı olduğu ve yetkinliğin akademik motivasyonun çekirdeğini oluşturduğunu belirtmektedirler.

Öğrenmeye yönelik motivasyon, olumlu eğitimsel çıktılardan dolayı eğitim araştırmalarında yer almaktadır. Uzun ve Keleş (2012) fen öğrenmeye yönelik motivasyonun pozitif ve anlamlı ilişkiler ortaya koyduğunu bulmuşlardır. Motivasyonun biliş ve öğrenmeyle olan olumlu etkisine ilişkin olarak, matematik motivasyonu (Çakır, 2013) ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişkiler (Demir ve Budak, 2016), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde yazma motivasyonlarının, içsel motivasyon lehine pozitif, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlardan yazma içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu (Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2022) bulunmuştur. Maddeten ve Spanias (1999), matematik başarısına yönelik motivasyonun erken yaşlarda oluştuğunu, zamana karşı direnç göstermekte ve büyük ölçüde öğretmenlerin tutumlarından etkilendiğini belirtmektedir. Özellikle matematik gibi öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir derste, motivasyonun matematik eğitiminde de başarı üzerinde önemli bir faktör olduğu düşünülmüştür. TIMSS uygulamaları 4. ve 8. sınıf düzeyinde dört yılda bir düzenlenmektedir. Bir uygulamada dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler sonraki uygulamada sekizinci sınıfta olacağı için geçen sürede ülkelerin Matematik eğitimindeki gelişme gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada motivasyonun matematik başarısı ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceyle, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problemi oluşturmuştur.

## Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme dönük olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Motivasyon düzeyinin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıyla ilişkisi var mıdır?
2. Cinsiyete göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ders çalışma odasının olup-olmamasına göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Anasınıfına gidip/gitmeme durumuna göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Annenin eğitim düzeyine göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Amaç

Bu araştırmanın amacı ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bununla birlikte ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, anasınıfına gidip-gitmeme, anne ve babanın eğitim düzeyi ve çalışma odasının olup-olmaması değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek bu araştırmanın amaçları arasındadır.

## Yöntem

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendir durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 1998).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde öğrenim gören ilkököl 4. sınıf öğrencilerinden (236: 129 erkek, 107 kız) oluşmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeyini ölçmek amacıyla Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Kara (2011) tarafından dil eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarıları tespit edilirken birinci dönem karne notlarından faydalanılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilere ait diğer bilgileri toplamak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Veri toplama aracı: EMÖ 12 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. EMÖ Türkçe formunda olduğu gibi ölçek 1-3 puan aralığında puanlanmış ve “Evet, Fikrim Yok, Hayır” seçeneklerinden oluşan üçlü derecelendirme kullanılmıştır. Puanlamada Evet 3 puan, Fikrim Yok 2 puan ve Hayır 1 olarak puanlanmıştır. İçsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon alt boyutlarında puanlar arttıkça motivasyon düzeyi olumlu yönde etkilenmektedir. Motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon alt boyutlarındaki puanlar arttıkça motivasyon düzeyi olumsuz yönde etkilenmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Dört faktörün her birinde üçer madde yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0.84 olarak belirlenirken, birinci faktör için 0.79, ikinci faktör için 0.78, üçüncü faktör için 0.80 ve dördüncü faktör için 0.78 olarak belirlenmiştir. EMÖ'nün istatistiksel değerlerinin orijinalinkine yakın olduğu görülmektedir. EMÖ'nün araştırmalarda kullanılabilecek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri puanlarının, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılığı belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Öğrencilerin

motivasyon düzeyleri puanlarının cinsiyete, çalışma odasının varlığı/yokluğu ve anasınıfına gidip/gitmeme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-testi (Independent Sample t-test) yapılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümü sonucunda elde edilen bulgular araştırmada cevap aranan problem sırasına göre aşağıda verilmiştir. Motivasyon düzeyi ile öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısı arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Motivasyon Düzeyi ile Öğrencilerin Matematik Dersindeki Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar		İçsel motivasyon	İçe yansıtılmış dışsal motivasyon	Motivasyonsuzluk	Özdeşleşmiş dışsal motivasyon
İçe yansıtılmış dışsal motivasyon	r	-.19**	1		
	p	.004			
	N	236	236		
Motivasyonsuzluk	r	-.24**	.40**	1	
	p	.000	.000		
	N	236	236	236	
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	r	.055	-.09	-.15*	1
	p	.400	.167	.022	
	N	236	236	236	236
Matematik dersi akademik başarı	r	.21**	-.38**	-.37**	.10
	p	.001	.000	.000	.129
	N	236	236	236	236

Tablo 1’deki analiz sonuçları, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısı ile içsel motivasyon ( $\bar{X}=8.6822$ ,  $Sd=.82298$ );  $r=.21$ ( $p.001$ ) düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Buna göre matematik dersindeki akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi de yüksek bulunmaktadır. Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısı ile içe yansıtılmış dışsal motivasyon ( $\bar{X}=4.7754$ ,  $Sd=2.28510$ );  $r=-.38$ ( $p.001$ ) düzeyleri ve motivasyonsuzluk ( $\bar{X}=4.4492$ ,  $Sd=1.83163$ );  $r=-.37$ ( $p.001$ ) düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre matematik dersindeki akademik başarıları düşük olan öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri yüksek bulunmaktadır.

**Tablo 2.** Motivasyon Düzeyinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Erkek	129	8.42	1.29	234	-.982	.327
	Kız	107	8.57	1.03			
İçsel motivasyon	Erkek	129	8.65	.816	234	-.635	.526
	Kız	107	8.72	.83			
Motivasyonsuzluk	Erkek	129	4.64	1.88	234	1.80	.074
	Kız	107	4.22	1.75			
İçe yansıtılmış dışsal motivasyon	Erkek	129	5.13	2.45	234	2.66	.008*
	Kız	107	4.35	2.00			

\* $p < .05$ 

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(234)=2.66, p < .05$ ]. Kız öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyi ( $\bar{X}=4.35$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=5.13$ ) göre daha düşüktür. Öğrencilerin motivasyonsuzluk, içsel motivasyon ve özdeşleşmiş dışsal motivasyon puanları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ).

**Tablo 3.** Motivasyon Düzeyinin Ders Çalışma Odasının Olup-Olmamasına Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ders Çalışma Odası	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Var	186	8.72	.80	234	1.18	.238
	Yok	50	8.56	.91			
İçsel motivasyon	Var	186	8.72	.80	234	1.18	.238
	Yok	50	8.56	.91			
Motivasyonsuzluk	Var	186	4.30	1.76	234	-2.42	.016*
	Yok	50	5.00	2.01			
İçe yansıtılmış dışsal motivasyon	Var	186	4.51	2.16	234	-3.51	.001*
	Yok	50	5.76	2.49			

\* $p < .05$ 

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları ders çalışma odasının varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(234)=2.42, p < .05$ ]. Ders çalışma odasının yokluğunun motivasyonsuzluk puanları ( $\bar{X}=5.00$ ) ders çalışma odasının varlığına ( $\bar{X}=4.30$ ) göre daha yüksektir. Öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları ders çalışma odasının varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(234)=3.51, p < .05$ ]. Ders çalışma odasının yokluğunun içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları ( $\bar{X}=5.76$ ) ders çalışma odasının varlığına ( $\bar{X}=4.51$ ) göre daha yüksektir. Öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon puanları ile ders çalışma odasının varlığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.** Motivasyon Düzeyinin Anasınıfına Gidip-Gitmeme Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anasınıfı	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Evet	136	8.52	1.20	234	.53	.598
	Hayır	100	8.44	1.16			
İçsel motivasyon	Evet	136	8.69	.77	234	.20	.846
	Hayır	100	8.67	.89			
Motivasyonsuzluk	Evet	136	4.25	1.78	234	-1.96	.051
	Hayır	100	4.72	1.88			
İçer yansıtılmış dışsal motivasyon	Evet	136	4.49	2.23	234	-2.30	.023*
	Hayır	100	5.17	2.31			

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin içer yansıtılmış dışsal motivasyon puanları anasınıfına gidip gitmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(234)=2.295$ ,  $p<.05$ ]. Anasınıfına gitmeme durumunun içer yansıtılmış dışsal motivasyon puanları ( $\bar{X}=5.17$ ) anasınıfına gitme durumuna ( $\bar{X}=4.485$ ) göre daha yüksektir. Öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları ile anasınıfına gidip gitmeme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 5.** Motivasyon Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı		Ortalaması			
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Gruplar arası	3.078	3	1.026	.735	.532	
	Grup İçi	323.883	232	1.396			
	Toplam	326.962	235				
İçsel motivasyon	Gruplar arası	2.64	3	.88	1.31	.273	
	Grup İçi	156.52	232	.68			
	Toplam	159.17	235				
Motivasyonsuzluk	Gruplar arası	68.118	3	22.706	7.314	.000*	Okuryazar-Üniversite İlköğretim-Üniversite Lise-Üniversite
	Grup İçi	720.271	232	3.105			
	Toplam	788.390	235				
İçer yansıtılmış dışsal motivasyon	Gruplar arası	75.467	3	25.156	5.068	.002*	Okuryazar-Üniversite İlköğretim-Üniversite
	Grup İçi	1151.630	232	4.964			
	Toplam	1227.097	235				

\* $p<.05$

Tablo 5'teki analiz sonuçları, öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile Babanın eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(3-232)=7.31$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir deyişle, öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları, babanın eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Babanın eğitim düzeyi arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre babası okuryazar ( $\bar{X}=5.46$ ), ilköğretim ( $\bar{X}=4.56$ ) ve lise ( $\bar{X}=4.56$ ) eğitim düzeyinde olanların motivasyonsuzluk düzeyleri, babası üniversite ( $\bar{X}=3.55$ ) eğitim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Analiz sonuçları, öğrencilerin içer yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyleri ile babanın eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(3-232)=5.07$ ,  $p<.01$ ]. Başka bir deyişle, öğrencilerin içer yansıtılmış

dışsal motivasyon puanları, babanın eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Babanın eğitim düzeyi arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre babası okur-yazar ( $\bar{X}=5.31$ ) ve ilköğretim ( $\bar{X}=5.24$ ) eğitim düzeyinde olanların içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyleri, babanın üniversite ( $\bar{X}=3.76$ ) eğitim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçları, öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon düzeyleri ve içsel motivasyon düzeyleri ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 6.** Motivasyon Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Gruplar arası	.767	3	.256			
	Grup İçi	326.195	232	1.406	.182	.909	
	Toplam	326.962	235				
İçsel motivasyon	Gruplar arası	1.443	3	.481			
	Grup İçi	157.723	232	.680	.707	.549	
	Toplam	159.165	235				
Motivasyonsuzluk	Gruplar arası	22.195	3	7.398			
	Grup İçi	766.195	232	3.303	2.240	.084	
	Toplam	788.390	235				
İçe yansıtılmış dışsal motivasyon	Gruplar arası	69.535	3	23.178			Okuryazar- Üniversite
	Grup İçi	1157.562	232	4.989	4.645	.004*	
	Toplam	1227.097	235				

\* $p<.05$

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyleri ile annenin eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [ $F(3-232)=4.65$ ,  $p<.01$ ]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi okur-yazar ( $\bar{X}=5.64$ ) olanların içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyleri, anne eğitim düzeyi üniversite ( $\bar{X}=3.79$ ) olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk düzeyleri ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### Tartışma, sonuç ve öneriler

Araştırma bulguları, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısı ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Buna göre içsel motivasyon puanları arttıkça öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları da artmaktadır. Bu sonuç motivasyonun ilköğretim öğrencilerinin eğitiminde motivasyonun akademik performansı etkilediği (Seyis, 2011; Vansteenkiste vd. 2005) ve Demir, Öztürk ve Dökme'nin (2012) fen öğrenmeye yönelik motivasyonun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, Margolis ve McCabe (2003), motivasyon ile öğrencilerin bir derse yönelik öz-yeterlikleri arasında ilişki bulunduğunu ve başarıyı artırmak için motivasyonun yüksek düzeyde olması gerektiğini belirttikleri, Demir ve Budak'ın (2016) matematik motivasyonu ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarı arasında ilişki buldukları araştırma bulgularını da desteklemektedir.

Öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon düzeyleri ve motivasyonsuzluk düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarısı arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları yükseldikçe öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarının azaldığı görülmektedir. İçe yansıtılmış dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarının içeriği olumsuz davranışları içerdiğinden öğrencilerin akademik başarıları ile teoriye uygun olarak negatif ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç İlter (2021)'in motivasyonsuzluğun görevin özellikleri boyutunun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı



olmadığını fakat çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer boyutlarının akademik başarıyı negatif yönde yordadığı araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Motivasyonsuzluğun akademik başarıyı negatif yordadığı araştırma sonuçları (Aydın ve Çekim, 2017; Seyis, 2011) da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları erkek öğrencilerin puanlarından daha düşük bulunmuştur. Lightbody vd. (1996) ve Yaman ve Dede (2007) kız ve erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin farklılık gösterdiğini, örneğin kız öğrencilerin çalışmalarını açıklamada erkek öğrencilerden daha fazla çaba gösterdiklerini ifade ettikleri bulgu bu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Ders çalışma odasının olup/olmaması açısından bakıldığında öğrencilerin motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları ders çalışma odasının yokluğuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ders çalışma odasının yokluğunun motivasyonsuzluğu ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ancak bu sonuç Demir, Öztürk ve Dökme'nin (2012) çalışma odasının olup olmamasının fen öğrenmeye yönelik motivasyonu artırmada anlamlı farklılığa yol açmadığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Uygun bir ders çalışma odası öğrencilerin ders çalışırken çevreden gelebilecek dikkat dağıtıcı uyarıcıları azaltacak bu sayede öğrencilerin motivasyonu olumsuz yönde etkilenmeyecektir.

Anasınıfına gidip/gitmeme durumuna göre bakıldığında öğrencilerin anasınıfına gitmeme durumunun öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanını arttırdığı belirlenmiştir. Anasının öneminin daha fazla farkına vardığımız günümüzde anasınıfına giden öğrenciler pek çok olumlu kazanımla ilkökula başladığı gibi motivasyon olarak da olumsuz yönde etkilenmesinin önüne geçileceği düşünülmektedir. Bu bulgu Unutkan'ın (2007) okul öncesi eğitim alma değişkeni ile çocukların matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Dağlı'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre Türkçe ve matematik dersindeki başarı ortalamalarını daha da artırdığı vurgulanmakta ve okul öncesi eğitim alma süresinin artması başarı ortalamalarını artırdığı söylenebilir.

Babanın eğitim durumuna göre bakıldığında öğrencilerin motivasyonsuzluk durumunun babası okur-yazar, ilköğretim ve lise düzeyinde olanların babası üniversite düzeyinde olanlara göre daha motivasyonsuz oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon durumuna göre babası okur-yazar ve ilköğretim düzeyinde olanların babası üniversite düzeyinde olanlara göre içe yansıtılmış dışsal motivasyonları yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim durumlarına göre bakıldığında öğrencilerin içe yansıtılmış dışsal motivasyon durumuna göre annesi okur-yazar düzeyinde olanların annesi üniversite düzeyinde olanlara göre içe yansıtılmış dışsal motivasyonları yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile içinde ebeveynlerin eğitim düzeyi düştükçe içe yansıtılmış dışsal motivasyon puanları yükselmekte, dolayısıyla öğrencilerin motivasyonu olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sonuç Acharya ve Joshi'nin (2009) anne ve babaların eğitim düzeyleri, ergenlerin akademik alandaki başarı motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, Finch vd.'nin (2024) de içsel motivasyon ve ebeveyn eğitim düzeyi arasında önemli ilişki olduğu araştırma sonuçlarına benzemektedir. Okul psikolojik danışmanları ve sınıf öğretmenlerinin anne-baba eğitim düzeyleri düşük olan öğrencilere yönelik motivasyonu artırıcı veli eğitimi, davranışsal, bilişsel ve sınıf içi grup rehberliği etkinlikleri şeklinde müdahale stratejileri uygulamaları önerilir.

Araştırma sonucu motivasyonun eğitimde başarıyı arttırmak için, özellikle matematik dersi gibi öğrencilerin anlamakta zorlandıkları, ulusal ve uluslararası sınavlarda düşük başarı gösterdikleri bir derste başarıya etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha dezavantajlı olduğunu bilerek farklı motivasyon yöntemlerini denemeleri önerilebilir. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alması teşvik edilmeli ve sağlanmalıdır. Anasınıfı eğitimiyle birlikte öğrencilerin okula yönelik olumlu motivasyon geliştirmeleri teşvik edilebilir. Öğrencilere evde ders çalışmaya elverişli uygun çalışma ortamlarının sağlanması teşvik edilmelidir. Yüksek eğitilmiş ebeveynler çocuklarının motivasyonuna olumlu katkılar sağlamaktadır. Psikolojik danışmanlar ve sınıf rehber öğretmenleri düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlere yönelik çocuklarının eğitim öğretime katılımlarını artırmaya ve onları nasıl motive edeceklerine yönelik seminerler verebilirler. Bununla birlikte eğitimcilerin düşük eğitim düzeyine sahip veli öğrencilerinin motivasyonunu destekleyici ev ziyaretleri vb. farklı çalışmalar yapmalarının öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

Acharya, N., & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 72-79.

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aydın, S. ve Çekim, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı algılarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 458-470.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Çakır, P. (2013). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişilerine ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). Guilford Publications, NY.
- Feldman, R. S. (1996). *Understanding psychology*. McGraw-Hill Education, NY.
- Finch, J. E., Saavedra, A., & Obradović, J. (2024). Academic motivation and self-regulated classroom behaviors in middle childhood: Moderation by parental education. *Journal of Child and Family Studies*, 33(5), 1451-1465.
- İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik performans üzerinde etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 41-57. <https://doi.org/10.17244/eku.991683>
- Kara, A. (2011). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi* (9)2, 59-78.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lightbody, P., Siann, G. Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-25. <http://dx.doi.org/10.1080/0305569960220102>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-Efficacy: A Key to improving the motivation of struggling learners. preventing school failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 162-169. <https://doi.org/10.1080/10459880309603362>
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 243-254.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 615-638.

## Extended Abstract

The effect of motivation on our behavior is significant factor in success at education field like many other fields. It is a point taking into consideration especially in math which students have difficulty in learning. The aim of this study is to analyze relationship between 4th grade primary school students' motivation level and academic success at math class. In this study descriptive model was used. The study group of this research consists of 236 4th grade students at Southeastern Anatolia region in a provincial center primary school 2015-2016 academic year. Students' age range is between 10 and 11. The "Echelle de Motivation en Education" scale improved by Vallerand and others and language equivalence, validity and reliability study done by Kara (2011) was used to measure motivation level of students. Grades of students were used to determine their academic success level of math. According to the results of the study, a meaningful relation was found between students' motivation level and academic success at math class. It was determined that students who have high success at math have high intrinsic motivation levels, as well. It was determined that students who have low success at math have unmotivated and mirrored interior external motivation levels high. Analysis results showed that students' academic success in mathematics course was related to intrinsic motivation ( $\bar{X}=8.6822$ ,  $SD=.82298$ ); A significant positive relationship was found between  $r=.21$  ( $p.001$ ) levels. Accordingly, students with high academic success in mathematics also have a high level of intrinsic motivation. Introjected extrinsic motivation ( $\bar{X}=4.7754$ ,  $SD=2.28510$ ) with students' academic success in mathematics class;  $r=-.38$  ( $p.001$ ) levels and amotivation ( $\bar{X}=4.4492$ ,  $SD=1.83163$ ); a significant negative relationship was found between  $r=-.37$  ( $p.001$ ) levels. Since the content of the introjected extrinsic motivation and amotivation dimensions includes negative behaviors, they were found to be negatively related to the academic success of the students, in accordance with the theory. Students' introjected extrinsic motivation scores show a significant difference according to gender [ $t(234)=2.66$ ,  $p<.05$ ]. Introjected extrinsic motivation of female students ( $\bar{X}=4.35$ ) is lower than that of male students ( $\bar{X}=5.13$ ). Students' amotivation, intrinsic motivation and identified extrinsic motivation scores do not show a significant difference according to gender ( $p>.05$ ). Students' amotivation scores show a significant difference depending on the presence of a study room [ $t(234)=2.42$ ,  $p<.05$ ]. Amotivation scores for the absence of a study room ( $\bar{X}=5.00$ ) are higher than the presence of a study room ( $\bar{X}=4.30$ ). Students' introjected extrinsic motivation scores show a significant difference depending on the presence of a study room [ $t(234)=3.51$ ,  $p<.05$ ]. Introjected extrinsic motivation scores of the absence of a study room ( $\bar{X}=5.76$ ) are higher than the presence of a study room ( $\bar{X}=4.51$ ). As intrinsic motivation scores increase, students' academic success in mathematics also increases. It is seen that as introjected extrinsic motivation and amotivation scores increase, students' academic success in mathematics decreases. It was found difference at a meaningful level in terms of students' gender, parents' educational level, getting preschool education or not and having study room or not variables at some sub-dimension of "Echelle de Motivation en Education" scale.

As a result of the study, it can be said that motivation has an important effect on success in education, especially in a course such as math. It can be suggested that teachers and counselors try different motivation methods, knowing that male students are more disadvantaged than female students. Pre-school education should be encouraged and provided for students. Parents can be encouraged to develop positive motivation towards school with kindergarten education. Providing students with suitable study environments suitable for studying at home should be encouraged. Highly educated parents make positive contributions to their children's motivation. Psychological counselors and classroom guidance teachers can give seminars to parents with low education levels on how to increase their children's participation in education and how to motivate them. In addition, it is thought that educators' conducting different activities such as home visitations to support the motivation of their students with low education level parents will contribute positively to student motivation. It is recommended that classroom teachers and school counselors implement intervention strategies in the form of parent education, behavioral, cognitive and in-class group guidance activities to increase motivation for students with low parental education levels.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1544656>

Geliş Tarihi: 06 Eylül 2024

Received: 06 Eylül 2024

Kabul Tarihi: 09 Aralık 2024

Accepted: 09 Aralık 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Yılmaz Aydın, D. & Kutlu, M. (2024). İnönü Erteleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(2), 137-156. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1544656>



## İNÖNÜ ERTELEME ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Didem YILMAZ AYDIN<sup>1</sup> Mustafa KUTLU<sup>2</sup>

### Öz

Genel olarak kişinin yapması gereken işleri öznel rahatsızlık yaşayacak kadar geciktirmesi ya da son dakikaya bırakması şeklinde tanımlanan erteleme, toplumdaki yetişkin nüfusun %15-20'sinde görülen bir davranıştır. Uzun vadede psikolojik ve fizyolojik sağlığı olumsuz yönde etkilediği ortaya konan erteleme davranışı, sadece bir zaman yönetimi sorunu değil; duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları olan bir psikolojik sorun olarak ele alınmaktadır. Yaklaşık 50 yıllık bir bilimsel geçmişe sahip olan erteleme davranışının farklı değişkenler ile olan ilişkisi ya da değişkenler üzerindeki etkisi araştırılırken tüm boyutlarıyla ölçülebilmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, yetişkinlerin genel erteleme davranışlarını ölçmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma grubu Elazığ ilinin Merkez ilçesinde bulunan bir ilköğretim öğrenim görmekte olan öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki ayrı örneklem grubuyla çalışılmıştır. I. örneklem grubu, 490 veliden (409 kadın, 81 erkek) oluşmaktayken; II. örneklem grubu 278 veliden (201 kadın, 77 erkek) oluşmaktadır. Yapılan AFA sonucunda 24 madde ve beş faktörlü bir ölçek yapısı elde edilmiştir. DFA sonucunda ise ölçeğin veri-model uyumunun mükemmel ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu gözlemlenmiştir ( $\chi^2/sd=1.610$ , CFI=.90, IFI=.90, SRMR=.07, RMSEA=.050 ve PClose=.46). Güvenirlik analizleri kapsamında ölçeğin iç tutarlılığı ölçülmüş, ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha ve Spearman Brown güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .79, Spearman Brown güvenirlik katsayısı ise .78'dir. Verilerin analizi sonucunda, İnönü Erteleme Ölçeği'nin yetişkinlerin erteleme davranışını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erteleme, yetişkin, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik.

## Development of Inonu Procrastination Scale: Validity and Reliability Study

### Abstract

Procrastination, which is generally defined as delaying one's work to the point of subjective discomfort or leaving it to the last minute, is a behaviour seen in 15-20% of the adult population in the society. Procrastination, which has been shown to negatively affect psychological and physiological health in the long term, is not only a time management problem; it is considered as a psychological problem with emotional, cognitive and behavioural dimensions. It is important that procrastination behaviour, which has a scientific history of about 50 years, can be measured in all its dimensions while investigating its relationship with different variables or its effect on variables. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to measure the general procrastination behaviour of adults. The study group consisted of parents of students studying in a primary school in the central district of Elazığ province. For the exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) conducted within the scope of construct validity of the scale, two separate sample groups were studied. Sample group I consisted of 490 parents (409 female, 81 male), while sample group II consisted of 278 parents (201 female, 77 male). As a result of EFA, a scale structure with 24 items and five factors was obtained. As a result of CFA, it was observed that the data-model fit of the scale had excellent and acceptable values ( $\chi^2/sd=1.610$ , CFI=.90, IFI=.90, SRMR=.07, RMSEA=.050 and PClose=.46). Within the scope of reliability analyses, the internal consistency of the scale was measured and Cronbach alpha and Spearman Brown reliability coefficients were calculated for the total and sub-dimensions of the scale. Cronbach alpha coefficient of the scale was .79 and Spearman Brown reliability coefficient was .78. As a result of the analysis of the data, the Inonu Procrastination Scale is considered to be a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the procrastination behaviour of adults.

**Keywords:** Procrastination, adult, scale development, validity, reliability.

<sup>1</sup> Doktora Öğr., İnönü Üniversitesi, [ddmylmzydn@hotmail.com](mailto:ddmylmzydn@hotmail.com), <http://orcid.org/0000-0003-2288-7741>

<sup>2</sup> Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, [mustafa.kutlu@inonu.edu.tr](mailto:mustafa.kutlu@inonu.edu.tr), <http://orcid.org/0000-0002-1919-7371>

## Giriş

Günlük yaşamda pek çok insanın yapması gereken işleri, görev ve sorumluluklarını ileri bir saate, güne ya da haftaya ertelediğine sıklıkla rastlanmaktadır. Bazı insanlar faturalarını ödemeyi, bazıları ev işlerini, bazıları ise ev ödevlerini, proje ya da sınava hazırlık çalışmalarını sürekli olarak ertelemektedir. Çevremizde kendisine söz verdiği halde spor ve egzersiz yapmaya başlamayı, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayı, akademik çalışma planını uygulamayı erteleyen insanlarla karşılaşmak olasıdır. Hatta bazen kişinin günlük yapması gereken öz bakımını ve temizlik işlerini bile ertelediği görülebilmektedir. Genel olarak “erteleme davranışı” olarak tanımlanan bu davranışlar, insanların çoğu zaman huzursuz hissetmesine yol açmakta ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Alblwi, Stefanidis, Phalp ve Ali, 2019; Klingsieck; 2013).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde (2021) “sonraya bırakma, tehir, tecil ve talik” gibi kavramlar ile eş anlamlı olarak gösterilen “erteleme” kavramı son dakikaya bırakma, geciktirme gibi anlamlara gelmektedir. Erteleme davranışı ile ilgili literatüre bakıldığında farklı yazarlar tarafından pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar ertelemeyi, görevleri gereksiz bir şekilde öznel rahatsızlık yaşayacak kadar geciktirme ya da erteleme şeklinde tanımlarken (Burka ve Yuen, 2008; Solomon ve Rothblum, 1984) bazıları da kişinin yapması gereken işi yapmayarak geciktirmesi ve istenilen süre içerisinde o görevi yerine getirmedeki motivasyon eksikliği olarak ele almıştır (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Dryden (2000) ise ertelemeyi, “bugün yapmamızda yararı olacak bir işi yarına bırakmak” olarak tanımlamıştır. Araştırmacı aynı zamanda ertelemeyi daha iyi anlayabilmek için üç aşamalı bir model ortaya koymuştur. Modelin birinci aşamasında, ortada yapılması yararlı olan bir iş ya da eylem yer almaktadır. İkinci aşamada bu işin ya da eylemin belirli bir süre içinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Üçüncü ve son aşamada ise belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi gereken iş ya da eylem gelecekte yapılmak üzere bir başka zamana bırakılmaktadır (Dryden, 2000).

Erteleme davranışının bileşenlerine bakıldığında; bunların yapılması gereken önemli bir işi ertelemeye yönelik; a) bir kişilik özelliği, b) davranışsal bir eğilim, c) gereksiz bir geciktirme ve d) akılcı olmayan bir eğilim olarak ele alındığı görülmektedir (Balkıs, 2006). Erteleme davranışı ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapan Milgram (1991) ise erteleme için dört temel bileşenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bunlar: a) bir davranışın geciktirilmesi, b) bir ürünün standartların altında ortaya çıkması, c) önemli olarak algılanan bir görev olması, d) duygusal karmaşa ile sonuçlanmasıdır.

Erteleme davranışının evrensel bir insanlık sorunu olduğunu ve tipik olarak kişide stres oluşana kadar göreve başlamayı geciktirme şeklinde ortaya çıktığını ileri süren Senecal vd. (1995), bireylerin yaşamları boyunca hiçbir zaman erteleme davranışı göstermediklerine inanmadıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre yaşamlarında hiç erteleme davranışında bulunmadıklarını belirten bireyler ya gerçeği çarpıtmaktadırlar ya da sosyal beğenirliğe cevap vermek adına var olan erteleme davranışlarını inkâr etmektedirler (Senecal vd., 1995).

Erteleme davranışının altında yatan düşünce “ertesini gün daha iyi”dir. Birey ertesini gün geldiğinde tekrar aynı düşünceye kapılmakta ve kendine yeniden “bunu yarın yapacağım” sözü vermektedir. Yaşanan bu kısır döngü nedeniyle erteleme “ertesini gün sendromu” olarak da adlandırılmaktadır (Uzun ve Demir, 2015). Erteleme davranışı; duygusal (durumsal kaygı ve fiziksel semptomlarla ilgili kaygı), bilişsel (başarısızlık düşüncesi) ve davranışsal (görevden kaçınma, üşengeçlik ve çalışmayı erteleme) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Ertelemeci kişiler, pek çok alandaki görevlerini sürekli olarak geciktirmeleri nedeniyle bir nevi “yapılması gerekenler yığını” oluşturmaktadırlar ve daha sonraki süreçte ertelenen davranışlarını telafi etmek için aşırı çaba göstermektedirler (Kandemir, 2010).

Erteleme davranışının oluşmasında pek çok etken vardır. Burka ve Yuen (2008) erteleme davranışı ile kişinin benlik saygısını korumayı amaçladığını ileri sürmektedir. Onlara göre erteleme eğiliminin özünde, kişinin her şeyi en iyi şekilde yapma isteği (mükemmeliyetçilik) yer almaktadır. Dryden (2000)’a göre erteleme davranışının altında mükemmeliyetçi kişilik özelliği, başarısızlık ya da başarı korkusu, onaylanma kaygısı, rahatsızlık duygusundan kaçınma ve özerkliği kaybetme korkusu gibi etkenler yatmaktadır. Milgram, Sroloff ve Rosenbaum (1988) ise erteleme davranışının altında yatan nedenleri üç grupta değerlendirerek bu nedenleri şu şekilde açıklamaktadırlar:

**a) Rahatsızlık duygusu (dysphoric affect):** Kişinin bir görevi yapma konusunda isteksiz ya da huzursuz olmasından dolayı o işi yapmaktan kaçınması şeklinde ifade edilebilir.

**b) Kapalı Olumsuzlaştırma (covert negativizm):** Kişi harekete geçmede gönüllü ve istekli olduğu zaman görevini hızlı bir şekilde yapar; ancak başka biri tarafından zorla yaptırılan görevleri erteleme eğilimindedir. Bu gönüllülük-zorlama durumu erteleme davranışının düzeyini belirler.

**c) Algılanan Yetersizlik (perceived incompetence):** Kişinin bir görevi yapabileceği konusunda kendisine güvenmemesi ve başarısız olacağı düşüncesi o görevin geciktirilmesi ile sonuçlanır. Rahatsızlık duygusu ile birlikte ortaya çıkan yetersizlik sonucu erteleme davranışı görülmektedir.

Erteleme yapan bazı insanlar, bunu stresle başa çıkma stratejisi olarak kullanmaktadır. Ertelemeyi övünç kaynağı olarak gören ve ertelemekle hayattan yarar sağladıklarını düşünen bu ertelemeci kişiler tarafından Amerika’da 1956 yılında “Erteleyenler Kulübü (Procrastinators’ Club of America - PCA)” kurulmuştur. Kulübün temel düşüncesi; “*erteleme hayatımızın pozitif yönüdür ve erteleme uzun yaşamamızı ve hayatın daha zevkli olmasını sağlar*”dır. Bu kulüp, her yıl Mart ayının ilk haftasında “Ulusal Erteleme Haftası”nın sponsoru olmaktadır. Ulusal Erteleme Haftası’nda ise insanlara, “bugün kesin yapılmak zorunda olmayan bir şeyi sonraya bırakarak ve daha az strese girerek ertelemenin yararından faydalanabilirsiniz” düşüncesi anlatılmaya çalışılmaktadır (Farran, 2004). Bütün erteleme davranışlarının zararlı olmadığını ve olumsuz sonuçlara yol açmadığını ileri süren Chun Chu ve Choi (2005) ise ertelemecileri “aktif” ve “pasif” olarak ikiye ayırmışlardır. Pasif ertelemeci kişiler, geleneksel olarak eyleme geçme ve görevlerini zamanında yapma konusunda başarısız olan gruptayken; aktif ertelemeciler, erteleme davranışını kendi yararına kullanan ve stres altında çalışmayı seçen kişilerdir. Aktif ertelemeciler, pasif ertelemecilerle aynı derecede erteleme davranışına olmakla birlikte zamanı etkili kullanma, öz yeterlik, stresle başa çıkma ve akademik performans konularında ertelemeci olmayanlarla benzerlik göstermektedir (Chun Chu ve Choi, 2005).

Erteleme davranışı gösteren kişilerin gerek günlük yaşamlarında gerekse akademik ve iş yaşamlarında pek çok görev ve sorumluluğu geciktirdikleri için yetersizlik, pişmanlık, mutsuzluk ve suçluluk gibi duygular yaşadıkları görülmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Her ne kadar erteleme davranışını olumlu bir bakış açısıyla ele alan, ertelemenin yararlı olduğunu savunan ve insanları “uzun yaşamak ve hayattan zevk almak” için ertelemeye sevk eden insan grupları (PCA gibi) varsa da yapılan araştırmalar erteleme davranışının uzun vadede psikolojik ve fizyolojik sağlığı olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Ferrari ve Díaz-Morales, 2014; Sirois, 2004; Sirois, 2015; Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl, 2003; Sirois, Van Eerde ve Argiropoulou, 2015; Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010).

Milgram (1991) ertelemeyi “*akılcı erteleme*” ve “*akılcı olmayan erteleme*” şeklinde ikiye ayırmıştır. Akılcı erteleme, güdülenmek için yoğun bir şekilde uyarılmaya ihtiyaç duyan insanların yaptığı ertelemedir. Diğer bir deyişle görevin zamanında tamamlanması için maddi ve manevi kaynaklara ihtiyaç olduğunda yapılan ertelemedir. Akılcı olmayan erteleme ise, kişinin önceliği olan önemli bir görevi tamamlamasına neden olabilecek herhangi bir engel olmadığı, maddi ve manevi kaynakları var olduğu halde belli bir tarihte başlaması gereken görevi başlatmaması durumudur (Milgram, 1991). Balkıs (2006) ise yaptığı araştırmalar sonucunda ertelemenin beş farklı türünü tanımlamıştır: Genel erteleme, akademik erteleme, karar vermeyi erteleme, nevroitik erteleme ve kompulsif ya da işlevsel olmayan erteleme eğilimi. Bu tiplerden ilk ikisi görevden kaçınmayla; diğerleri ise karar almaktan kaçınmayla ilgilidir (Balkıs, 2006). Erteleme davranışını; “*kişilik özelliği ya da kronik erteleme*” ve “*durumsal erteleme*” olmak üzere ikiye ayıran yazarlara da rastlanmaktadır (Harriott ve Ferrari, 1996; Vestervelt, 2000). Kişilik özelliği olarak ya da kronik erteleme (trait procrastination); bireyin hemen hemen yaşamın her alanında göstermiş olduğu, çevresiyle baş etmede yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasına neden olabilen bir davranıştır. Durumsal erteleme (situational procrastination) ise bireyin sadece yaşamının tek bir alanında gösterdiği erteleme davranışdır. Durumsal ertelemenin oldukça yaygın olan ve üzerinde en çok çalışılan alt türü ise akademik ertelemedir (Blunt ve Pychyl, 1998; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997).

Erteleme davranışı gösteren bireyler ertelemenin duygu, düşünce ve davranış boyutunda bir çeşit döngü içerisine girmektedir. Burka ve Yuen (2008) tarafından “**erteleme döngüsü**” olarak adlandırılan bu süreç kişisel deneyimler ile şekillenmekte ve çok kısa sürebileceği gibi haftalar, aylar ve hatta yıllarca sürebilmektedir. Erteleme döngüsü ve adımları Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Erteleme Döngüsü (Burka ve Yuen, 2008)

Burka ve Yuen (2008) ortaya koymuş oldukları erteleme döngüsü adımlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

**1. Adım:** “Bu kez çalışmaya önceden başlayacağım”: Ertelemeci kişi, yeni bir iş karşısında başlangıçta oldukça umutludur ve bu kez ertelemeden daha sistematik, planlı bir şekilde işi yürüteceğine inanır; ancak başlangıçtaki bu niyeti bir türlü davranışa dönüştüremez. Zaman geçtikçe kişinin ilk baştaki umutları yerini yavaş yavaş korku ve endişeye bırakmaya başlar.

**2. Adım:** “Çalışmaya hemen başlamalıyım”: İşe erken başlamak için zaman geçmeye devam etmektedir. Kişi kaygı hissetmeye başlar ve çalışmaya başlama için hissedilen baskı giderek yoğunlaşır.

**3. Adım:** “Ya başlamazsam?”: Kişi zaman geçirmeye devam etmektedir ve hâlâ işe başlamamıştır. Bu noktada zihinde “daha önce başlamalıydım, başka her şeyi yapıyorum ancak hala çalışmaya başlamadım, hiçbir şeyden hoşlanmıyorum, umarım hiç kimse bu durumu öğrenmez” gibi düşünceler dönüp durmaktadır.

**4. Adım:** “Hâlâ zaman var”: Ertelemeci kişi; utanç, suçluluk gibi duyguları yaşamasına karşın, bir yandan da çalışmasını tamamlayabileceği zamanın hâlâ var olduğuna ilişkin umutlarını sürdürmeye çalışır.

**5. Adım:** “Bende yolunda gitmeyen bir şey var”: Bu aşamada ertelemeci kişi tamamen umutsuzluğa düşmüştür. Erken başlamaya yönelik iyi niyetleri, utanma ve suçluluk gibi duyguları işe yaramamıştır ve kişinin çalışmasını yapmamasından dolayı duyduğu üzüntü, suçluluk, utanç yerini korkuya bırakmıştır.

**6. Adım:** “Son seçim: Yapmak ya da yapmamak”: Ertelemeci kişi, bu aşamada işi yapmak ya da yapmamak arasında bir tercih yapar. Görevi tamamlamak için kalan süre çok kısalmıştır ve bu son saatlerde ya da dakikalarda işi tamamlamak olanaksızdır. Kişi, kısa zamana karşın görevi tamamlamayı tercih edebilir. Çalışmaya başlayınca da “bu o kadar da zor değilmiş, neden daha önce başlamadım ki?” diye düşünerek yavaş yavaş ertelemenin gerginliğinden kurtulmaya başlar.

**7. Adım:** “Bir daha asla ertelemeyeceğim”: Kişi, yapılması gereken işi terk etmesi ya da tamamlamasının ardından, rahatlamaya başlar ve bir daha çalışmalarına erken başlayacağına ve daha planlı olacağına dair kendine sözler verir. Sonuç olarak, erteleme döngüsü bu davranışın bir daha asla tekrar edilmeyeceği sözleriyle son bulur; fakat ertelemeci kişi, yeni bir görev ve sorumlulukla karşılaştığında, bu döngüyü tekrardan yaşamaya başlar.

Erteleme davranışının, bireyin güçlüklerle baş edebilme yetersizliğinden ötürü öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyen “zararlı bir alışkanlık” olduğu açıkça görülmektedir. Erteleme davranışının, hem günlük hem de akademik yaşamda yaygın olarak görülmesi, birey üzerinde pek çok olumsuz etkisinin bulunması, bireye sürekli zarar vermesine rağmen döngü olarak devam etmesi ve erteleme eğiliminden kurtulmanın güç olması nedeniyle üzerinde çalışılması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, erteleme davranışının ölçülebilmesi için geliştirilen ölçme araçlarının iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, günlük yaşamda sergilenen erteleme davranışlarını (everyday procrastination), ikincisi ise öğrenci gruplarının akademik yaşamlarındaki erteleme davranışlarını (academic procrastination) belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeklerdir (Çakıcı, 2003). Bu çalışmada bireylerin günlük yaşamlarında gösterdiği genel erteleme davranışları odağa alındığı için ilk gruba giren ölçme araçları incelenmiştir.

Yurtdışında bireylerin erteleme davranışını ölçmeyi amaçlayan sınırlı sayıda ölçme aracına ulaşılmıştır. Bunlardan biri, Lay (1986) tarafından geliştirilen “Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği”dir. Bu ölçek tek boyutlu olup gündelik genel işleri tanımlayan toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için bir ile beş puan aralığında derecelendirmeleri istenmekte ve ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Tuckman (1991) tarafından geliştirilen “Tuckman Erteleme Ölçeği” ise bireylerin erteleme eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan 16 madde ve tek boyuttan oluşan dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ertelemeyi olumsuz sonuçlara yol açan bir davranış biçimi olarak gören literatüre alternatif bir bakış açısı sunan Chun Chu ve Choin (2005), aktif ertelemeci olan kişileri, pasif ertelemeci olanlardan ayırabilmek amacıyla 12 maddelik bir “Aktif Erteleme Ölçeği” geliştirmiştir. Aktif ertelemeciler için tanımladıkları dört karakteristik özellikten oluşan ölçek, (a) baskı altında olmayı seçme, (b) kasıtlı erteleme, (c) son teslim tarihine yetiştirebilme ve (d) sonuç memnuniyeti olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Choi ve Moran (2009) ise Aktif Erteleme Ölçeği’ni güncelleyerek açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 16 madde ve dört boyuttan oluşan “Yeni Aktif Erteleme Ölçeği”ni geliştirmiştir. Bu ölçeğin ilkinde kıyasla aktif ertelemenin teorik temelini oluşturan dört faktörlü yapıyı destekleyen daha güçlü bir ölçek yapısına sahip olduğu gözlenmiştir.

Yurtiçi literatürde ise Türk kültüründe geliştirilmiş, genel erteleme davranışını ölçmeyi amaçlayan sadece bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği”, kişilerin günlük yaşamdaki işlerini zamanında yapıp yapmadıklarını, bir başka ifadeyle erteleyip ertelemediklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçek olup, toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan kişilerin genel erteleme eğilimine sahip olduğunu göstermektedir (Çakıcı, 2003). Bunun yanı sıra erteleme üzerine yapılan uluslararası araştırmalarda sıklıkla kullanılan Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği (Lay, 1986) ve Tuckman Erteleme Ölçeği’nin (Tuckman, 1991) Türk kültürüne uyarlama çalışmalarına rastlanmaktadır. Balkıs (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Genel Erteleme Eğilimi Ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonrasında 20 maddeden 15 maddeye düşürülmüş ve iç tutarlılık katsayıları ile test-tekrar test güvenilirliği sağlanmıştır. Tuckman Erteleme Ölçeği ise Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Orijinal ölçekteki 16 madde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında analiz edilmiş ve iki maddenin çıkarılmasıyla ölçeğin orijinal yapısına ulaşılmıştır. 14 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak rapor edilmiştir.

Toplumdaki yetişkin nüfusun %15-20’sinin kendini ertelemeci olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Svartdal, 2017). Ertelemenin toplumda görülme sıklığı ve bu davranışın yalnızca bir zaman yönetimi sorunu değil; düşük benlik saygısı, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve motivasyon eksikliği gibi faktörlere bağlı daha derin bir psikolojik zorluk olduğu (Rathi ve Chaudhary, 2024) göz önüne alındığında, bu davranışın bilimsel standartlara uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçülebilmesinin önemi açıkça görülmektedir. Ancak son yıllarda ülkemizde araştırmacıların çalışmalarını yoğunlaştırdığı bir konu alanı olmasına rağmen erteleme davranışını ölçen yeterli sayıda ölçme aracına rastlanmamaktadır (Uzun Özer vd., 2013). Yapılan ölçek uyarlama çalışmalarında (Balkıs, 2006 ve Uzun Özer vd., 2013) ölçme araçlarının Türk kültürüne uyarlaması yapılırken orijinal ölçme aracındaki madde sayısının korunmadığı, madde atılarak uyarlama yapıldığı görülmektedir. Bu durum temel amacı ölçme aracının orijinal içeriğini koruyarak hedef kültüre uyarlanmasını sağlamak olan ölçek uyarlama çalışmaları için istendik bir durum değildir (Hernández, Hidalgo, Hambleton ve Gómez Benito, 2020). Bununla birlikte yurtiçi literatürde genel erteleme davranışını ölçmek amacıyla geliştirilen tek ölçme aracı olan “Genel Erteleme Ölçeği” (Çakıcı, 2003), erteleme davranışının sadece işleri son dakikaya bırakma ve zamanı etkili kullanma gibi davranışsal boyutunu kapsamakta; ertelemenin duygusal (stres, kaygı, huzursuzluk, pişmanlık) ve bilişsel (başarısızlık düşüncesi) boyutunu göz ardı etmektedir. Erteleme davranışının bilişsel, duygusal ve davranışsal bütün boyutlarını kapsayacak maddeler içeren yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi literatürdeki bu eksikliği giderecektir. Bu çalışmada kuramsal temeli, erteleme davranışı üzerinde uzun yıllar araştırma yapan Burka ve Yuen’in (2008) geliştirdiği erteleme döngüsüne dayanan ve yetişkinlerin genel erteleme davranışlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Yetişkinlerin genel erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla yapılan bu çalışma, nicel verilere dayandığı ve belirli bir özelliği belirleme kapsamında tarama yapıldığı için nicel tarama deseni ile yürütülmüştür (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Araştırma için ilk olarak İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na başvuruda bulunulmuş ve 2021/10-5 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı’ndan



araştırma izni talep edilmiş ve Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni alındıktan sonra ölçek geliştirme çalışmasına başlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin velileri (anne-babaları) oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan her bir veliye ulaşılması güç olduğu için zaman, ekonomiklik ve araştırma ekibinin olmaması gibi nedenlerden dolayı örneklem alınması uygun bulunmuştur. Araştırmanın örnekleme ise evreni temsil edecek nitelikte Elazığ ilinin Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin velilerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden *uygun örnekleme* kullanılmıştır. Bu teknik, araştırmacının evren içerisinde mevcut, gönüllü ve kolay erişilebilen bireyleri seçtiği bir örnekleme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014). Ölçek geliştirme sürecinde, ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki ayrı örneklem grubuyla çalışılmıştır. I. örneklem grubu, 409'u kadın, 81'i erkek toplam 490 veliden oluşmaktayken; II. örneklem grubu 201'i kadın, 77'si erkek toplam 278 veliden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

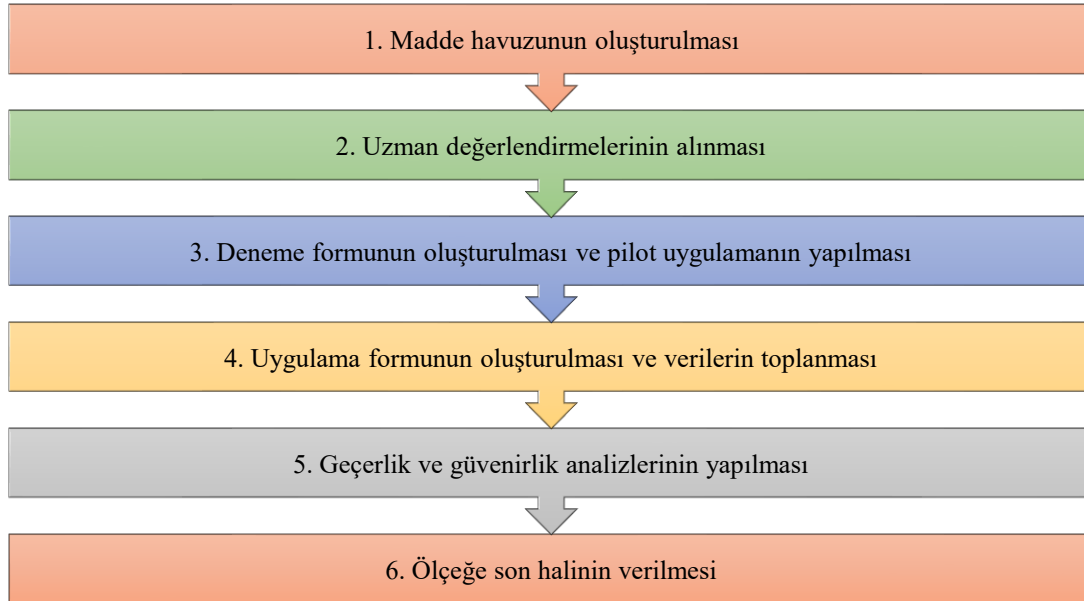
<b>I. Örneklem Grubu</b>			
<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	409	83.5
	Erkek	81	16.5
	<b>Toplam</b>	<b>490</b>	<b>100</b>
Yaş	21-30 arası	82	16.7
	31-40 arası	283	57.8
	41-50 arası	109	22.2
	51-60 arası	16	3.3
	<b>Toplam</b>	<b>490</b>	<b>100</b>
Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	147	30
	Ortaokul mezunu	95	19.4
	Lise mezunu	135	27.6
	Üniversite mezunu	99	20.2
	Yüksek lisans/doktora mezunu	14	2.9
<b>Toplam</b>	<b>490</b>	<b>100</b>	
<b>II. Örneklem Grubu</b>			
<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	201	72.3
	Erkek	77	27.7
	<b>Toplam</b>	<b>278</b>	<b>100</b>
Yaş	21-30 arası	34	12.2
	31-40 arası	164	59
	41-50 arası	68	24.5
	51-60 arası	12	4.3
	<b>Toplam</b>	<b>278</b>	<b>100</b>
Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	74	26.6
	Ortaokul mezunu	46	16.5
	Lise mezunu	85	30.6
	Üniversite mezunu	63	22.7
	Yüksek lisans/doktora mezunu	10	3.6

Toplam	278	100
--------	-----	-----

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın ilk aşamasına (AFA) katılan I. örneklem grubundaki velilerin 409'unun (%83.5) kadın, 81'inin (%16.5) ise erkek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde araştırmanın ikinci aşamasına (DFA) katılan II. örneklem grubundaki 278 velinin 201'inin (%72.3) kadın, 77'sinin (%27.7) erkek olduğu gözlenmektedir. Şad ve Gürbüzürk (2013) tarafından yapılan ve ilkökul velilerinin eğitim-öğretim süreçlerine katılım düzeylerinin incelendiği çalışmada, annelerin babalara göre eğitim-öğretim ile ilgili çalışmalara anlamlı düzeyde daha fazla katılım sağladıkları belirtilmiştir. Çocukların okul işleri ve çalışmalarına annelerin daha fazla ilgilendiği ile ilgili başka araştırma bulguları (Coldron ve Boulton, 1999; Martin ve Vincet 1999) da göz önüne alındığında, eğitim-öğretim döneminde okul ortamında yapılan bu çalışmaya katılan annelerin oranının da babalara göre daha yüksek olması beklendiği bir durumdur. I. ve II. örneklem grubunda yer alan velilerin yaşa göre dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların en yüksek oranda 31-40 yaşları arasında (I. örneklem grubunun %57.8'i, II. örneklem grubunun ise %59'u) olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise I. örneklem grubunda yer alan velilerin (n=490) %30'u ilkökul mezunu, %19.4'ü ortaokul mezunu, %27.6'sı lise mezunu ve % 20.2'si üniversite mezunudur. II. örneklem grubundaki velilerin de (n=278) benzer oranlarda %26.6'sı ilkökul mezunu, %16.5'i ortaokul mezunu, %30.6'sı lise mezunu ve %22.7'si üniversite mezunudur. Son olarak I. örneklem grubunda 14 veli (n=490, %2.9), II. örneklem grubunda ise 10 veli (n=278, %3.6) yüksek lisans/doktora mezunu olduğunu bildirmiştir.

### Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırma kapsamında yetişkinlerin genel erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla "İnönü Erteleme Ölçeği (İEÖ)" geliştirilmiştir. Ölçeğin adı, araştırmacının lisansüstü eğitim gördüğü ve bu eğitim sürecinde araştırma yaptığı yükseköğretim kurumunun adından esinlenerek belirlenmiş, ölçme aracının kurumsal bir kimliğe sahip olması istenmiştir. Şekil 2'de ölçek geliştirme çalışmasında izlenen adımlar gösterilmiştir:



Şekil 2. Ölçek Geliştirme Çalışmasının Adımları (Seçer, 2015)

Ölçek geliştirme süresince ilk olarak erteleme davranışı ile ilgili literatür ve daha önce geliştirilen ölçme araçları (Çakıcı, 2003 ve Tuckman, 1991) incelenerek 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci adımda madde havuzunda yer alan her bir madde için biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, diğeri ise Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora yapmış iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ardından hazırlanan ölçek deneme formu, 35 kişilik bir katılımcı grubuna uygulanmış ve maddelerin anlaşılır olup olmadığı, ölçekte yazım hatalarının bulunup bulunmadığı ve ölçeği doldurmanın ortalama kaç dakika sürdüğü gibi bilgiler tespit edilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında ölçeğin uygulama formu oluşturulmuş ve sınıf öğretmenleri aracılığıyla etik bilgilendirme yapılarak Google Forms üzerinden online olarak gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve formu doldurarak gönderen 490 (409 kadın, 81 erkek) katılımcının yanıtları kaydedilmiş ve uç değerlerin (Z değeri -3 ile +3 aralığı dışında kalan) temizlenmesi sonrasında veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Ölçek beşli likert tipinde, maddelerin katılımcıya ne derecede uygun olduğunun dikkate alınması esasına dayanarak, “Tamamen uygun (5)”, “Uygun (4)”, “Kısmen uygun (3)”, “Uygun değil (2)” ve “Hiç uygun değil (1)” şeklinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen puanın yüksek olması, erteleme davranışının yüksek olduğunu; düşük puan ise erteleme davranışının düşük olduğunu ifade etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında kalan 24 maddelik ölçek formu, doğrulayıcı faktör analizi için 278 (201 kadın, 77 erkek) kişiden oluşan başka bir veli grubuna uygulanmış ve ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir.

### Verilerin Analizi

İEÖ'nün yapı geçerliğini saptamak amacıyla ilk olarak I. örneklem grubundan (409'u kadın, 81'i erkek toplam 490 veli) elde edilen veriler üzerinde IBM SPSS 24.0 paket programı aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA için temel bileşenler analizi (Principal components) yöntemi ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Analiz sırasında ölçekteki her maddenin hangi faktörle ilişkili olduğunu daha iyi yorumlayabilmek için döndürme işlemi (rotation) yapılmaktadır. Faktörlerin birbiriyle düşük korelasyona sahip olması, diğer bir deyişle faktörlerin birbirlerinden bağımsız olması durumunda Varimax dik döndürme yöntemi önerilmektedir (Field, 2009). Bu çalışmada faktörlerin arasındaki korelasyon değerlerinin düşük olması nedeniyle Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

İEÖ'nün faktör yapısı incelendikten sonra, elde edilen 24 maddelik ölçek formu, bu kez gizil yapıyı test etmek amacıyla 201'i kadın, 77'si erkek toplam 278 veliden oluşan II. örneklem grubuna uygulanmıştır. Katılımcıların yanıtları IBM SPSS 24.0 paket programına aktarılmış ve uç değerlerin (Z değeri -3 ile +3 aralığı dışında kalan) temizlenmesi sonrasında veriler analize hazır hale getirilmiştir. Veri seti üzerinde IBM AMOS 24.0 paket programı kullanılarak birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonuçlarını yorumlamak için ise ortak veri model uyum istatistikleri ve bunların sınır değerleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, RMSEA değerinin  $\leq .08$  ve SRMR değerinin  $\leq .10$  olması yeterli veri-model uyumunu gösterirken; TLI ve CFI değerlerinin  $\geq .90$  olması yeterli ve  $\geq .95$  olması iyi veri-model uyumunu göstermektedir (Kline, 2019). Ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında ise iç tutarlık değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin toplamı ve alt boyutları için Cronbach alpha ( $\alpha$ ) ile Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve  $> .70$  olan değerlerin güvenirliği sağladığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2015).

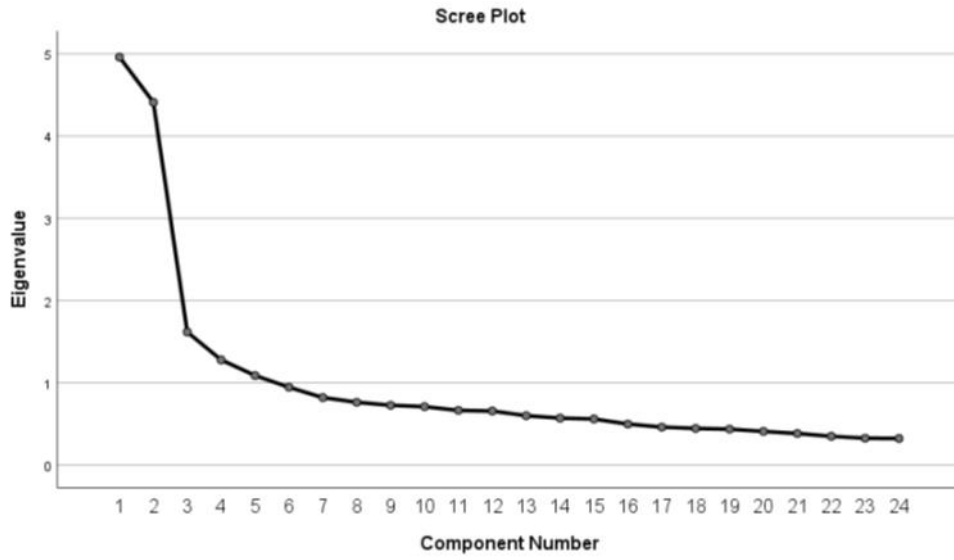
### Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde yetişkinlerin genel erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen İnönü Erteleme Ölçeği'nin yapı geçerliği kapsamında faktör analizleri ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İEÖ'nün yapı geçerliği saptamak amacıyla ilk olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO, değişkenler arasındaki ilişkinin oranını göstermektedir ve KMO'nun yüksek değere sahip olması değişkenlerin birbirlerini ne kadar iyi bir şekilde yordayabileceğini ifade etmektedir. KMO'nun  $.50$ 'nin üstünde olması kabul edilebilir sayılırken;  $.50$  ile  $.70$  arasında olması orta,  $.70$  ile  $.80$  arası iyi,  $.80$  ile  $.90$  arası çok iyi ve  $.90$ 'nın üstünde olması ise mükemmel olarak ifade edilmiştir (Field, 2009). Bu çalışmada KMO değeri,  $.86$  olarak elde edilmiştir. Kaiser derecelendirmesine göre KMO değerinin çok iyi olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, araştırmanın örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett küresellik testinin ise [ $\chi^2=3088,691$ ;  $df=276$ ;  $p=.000<0.05$ ] anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu kararlaştırılmıştır.

İEÖ'nün faktör yapısı incelenirken, maddelerin faktör yüklerinin en az  $.40$  olmasına, birden fazla faktörde yük alan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın ise  $.10$  ve üstü olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Varimax eksen döndürme tekniğinin kullanıldığı analiz sürecinde ölçekten toplam 18 madde (1, 2, 9, 22, 3, 15, 24, 38, 8, 13, 14, 32, 34, 35, 37, 23, 33 ve 42) teker teker çıkarılmış ve her defasında açıklanan toplam varyans ve maddelerin dönüşümlü faktör yük değerlerinin nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde madde ekleme ve çıkarmalar yapılarak en iyi form elde edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin en son haline ilişkin faktör yapısını gösteren Yamaç Grafiği (Scree Plot) Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Grafik 1.** İnönü Erteleme Ölçeği Yamaç Grafiği

İEO'nün yamaç grafiğine göre, özdeğeri (eigenvalue) 1 ve 1'den büyük olan beş faktör bulunmaktadır. Birinci faktör tek başına toplam varyansın %18.29'unu açıklarken, birinci ve ikinci faktörler birlikte toplam varyansın %31.24'ünü açıklamaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü faktörler birlikte toplam varyansın %39.95'ini açıklarken; dördüncü faktörün eklenmesiyle, dört faktör birlikte toplam varyansın %47.93'ünü açıklamaktadır. Son olarak beşinci faktörün yapıya dâhil olması ile beş faktörün toplam varyansın %55.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ile faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdelerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** İEO'nün Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
11. İşimi son ana bırakırım.	.77				
12. İşime başlamadan önce oyalanırım.	.73				
31. İşim olduğu halde eğlenceli etkinlikler (televizyon izlemek, internete girmek, arkadaşlarımla vakit geçirmek vb.) yapmayı tercih ederim.	.71				
10. İşimi istemeden ağırdan alırım.	.67				
7. İşimi yapmak yerine, onun kadar önemli olmayan başka işlerle uğraşırım.	.65				
16. Yapmaya başladığım işi sürdürmekte zorlanırım.	.65				
36. Zaman geçtikçe, işime başlamadığım halde, çevreye yapıyormuşum gibi görünmeye çalışırım.	.63				
20. Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir.	.62				
19. İşimi yetiştiremediğim için mazeret bulmaya çalıştığım zamanlar olur.	.60				
28. İşimi geciktirdiğim için endişelenirim.		.74			
18. İşimi zamanında yetiştiremeyeceğime dair kaygı yaşarım.		.69			

21. İşimi yetiştiremediğim zaman pişmanlık yaşarım.	.66				
29. Zaman geçtikçe işimi yapma konusunda kendimi baskı altında hissederim.	.65				
30. İşimi yetiştirmeye çalışırken “keşke daha önce başlasaydım” diyerek hayıflanırım.	.64				
17. İşimi geciktirdiğim için huzursuzluk yaşarım.	.61				
25. Başlamadan önce, işimi son ana bırakmayacağıma dair kendime söz veririm.	.82				
26. Başlamadan önce, işimi bu kez planlı bir şekilde yürütme kararı alırım.	.71				
27. Başlamadan önce, içimde işimi zamanında yapacağıma dair bir umut taşıyorum.	.67				
5. İşimi yetiştirebilmek için çok enerji harcarım.	.84				
6. İşimi yetiştirebilmek için uykusuz kaldığım olur.	.73				
4. İşimi yetiştirebilmek için çok zaman harcarım.	.72				
41. İşimi güçlükle yetiştirebildiğim zaman, üzerimden büyük bir yük kalkmış gibi hissederim.	.73				
40. İşimi güçlükle yetiştirebildiğim zaman, “bu kadar geciktirmeseydim daha iyi bir iş çıkarabilirdim” diye düşünürüm.	.70				
39. İşimi yetiştirebilmek için yapmaya başladığımda, işin aslında o kadar da zor olmadığını düşünürüm.	.67				
Özdeğer	4.39	3.10	2.09	1.91	1.84
Varyans (%)	18.29	12.94	8.71	7.98	7.70
Açıklanan Toplam Varyans (%)	18.29	31.24	39.95	47.93	55.63

Tablo 2 incelendiğinde birinci faktörde dokuz maddenin yer aldığı ve madde faktör yüklerinin .60 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörde ise altı madde bulunmakta ve madde faktör yükleri .61 ile .74 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörü oluşturan üç maddenin faktör yükleri .67 ile .82 arasındayken; dördüncü faktörde yer alan üç maddenin faktör yükleri .72 ile .84 arasındadır. Son olarak beşinci faktörde de üç madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yükleri .67 ile .73 arasında değişmektedir. Comrey ve Lee'ye (2013) göre, faktör analizi kapsamında hesaplanan madde faktör yükü .71 ve üzerinde ise “mükemmel”, .63 ile .71 arasında ise “çok iyi”, .55 ile .63 arasında ise “iyi” olarak değerlendirilmektedir. Bu sınıflandırmaya göre İEÖ'yü oluşturan 24 maddenin üçü “iyi”, 11 tanesi “çok iyi”, geriye kalan 10 tanesi iyi “mükemmel” olarak yorumlanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda İEÖ'nün beş faktör ve 24 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlere isim verilebilmesi için erteleme davranışının dayandığı kuramsal temel, özellikle genel erteleme davranışını bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları ile açıklayan Burka ve Yuen'in (2008) erteleme döngüsü dikkate alınmıştır. Bu kapsamda birinci faktörde yer alan maddeler, erteleme davranışının kuramsal tanımlarına uygun olacak şekilde, yapılması gereken bir işin son ana bırakılması ile ilgilidir. Bu nedenle birinci faktör “son dakikacılık” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler ise ertelenen iş nedeniyle yaşanan endişe, kaygı, pişmanlık, huzursuzluk, stres gibi duygusal tepkileri içermektedir. Bu faktöre kişinin erteleme davranışı nedeniyle hissettiği rahatsızlığı ifade eden “özel rahatsızlık” adı verilmesi uygun bulunmuştur. Üçüncü faktör yeni bir işe başlamadan önce kişinin bu kez ertelemeyeceğine olan inanç ve kararlılığını içeren maddeleri kapsamaktadır. Bu bağlamda

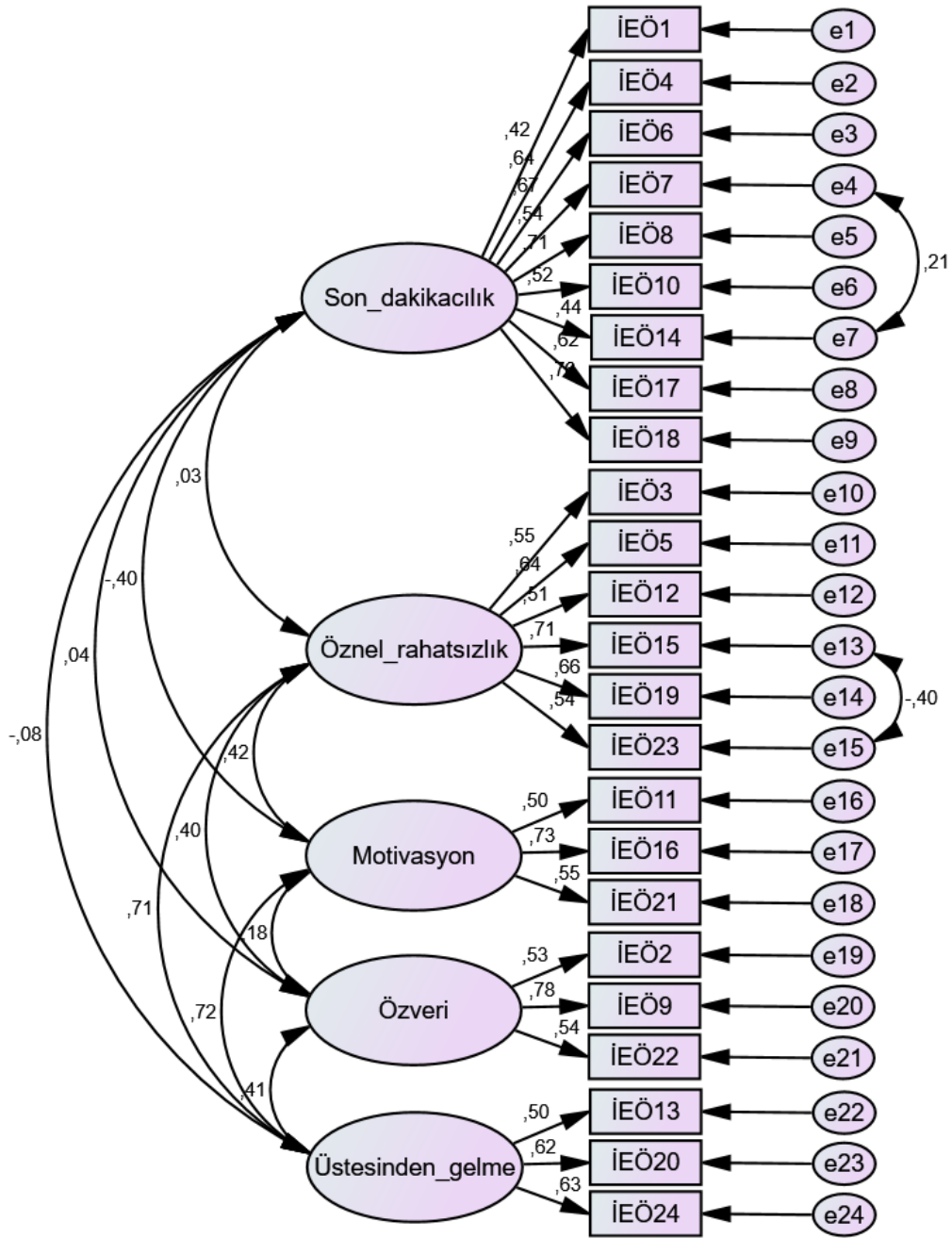
maddelerin anlam bütünlüğü dikkate alınarak üçüncü faktöre “motivasyon” adı verilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan maddeler ise kişinin erteleme döngüsünün altıncı adımında yer aldığı ve artık işi yapmak ya da yapmamak arasında bir tercih yapması gerektiği; sonunda işi yapmayı seçerek zamana karşı yarıştığı durumları içermektedir. Kişisel sınırların zorlandığı anlamını veren bu faktöre “özveri” adı verilmiştir. Son olarak beşinci faktör, işin tamamlanması ile kişinin yaşadığı rahatlama ve ertelemeden duyduğu rahatsızlık ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler aynı zamanda erteleme döngüsünün son adımı olan “bir daha asla ertelemeyeceğim” düşüncesini de çağrıştırmaktadır. Çünkü iş yapılmıştır ve işi bitirmek sanılanın aksine o kadar da zor değildir. Faktördeki maddelerin anlam bütünlüğü göz önüne alınarak beşinci faktör ise “üstesinden gelme” olarak isimlendirilmiştir. İEÖ’nün faktör ve maddeleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** İnönü Erteleme Ölçeği’nin Faktör ve Maddeleri

Faktörler	Boyutun Adı	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1. Faktör	Son Dakikacılık	9	7, 10, 11, 12, 16, 19, 20, 31, 36
2. Faktör	Öznel Rahatsızlık	6	17, 18, 21, 28, 29, 30
3. Faktör	Motivasyon	3	25, 26, 27
4. Faktör	Özveri	3	4, 5, 6
5. Faktör	Üstesinden Gelme	3	39, 40, 41

### Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda İEÖ’nün beş faktör ve 24 maddeden oluşan son hali, 201’i kadın, 77’si erkek 278 kişiden oluşan II. örneklem grubuna uygulanmış ve uç değerler temizlendikten sonra kalan 241 veri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen faktörler ve değişkenler arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olup olmadığını, faktörlerin birbirinden bağımsız olup olmadığını ve faktörler ile değişkenler arasında doğru ilişki kurulup kurulmadığını test etmek amacıyla yapılmaktadır (Karagöz, 2019). İEÖ’nün açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan birinci düzey çok faktörlü model yapısı, IBM AMOS 24.0 paket programı aracılığıyla uyum indeksleri (model fit;  $\chi^2/df$ , CFI, IFI, SRMR, RMSEA ve PClose değerleri) dikkate alınarak analiz edilmiştir. İlk analiz sonucunda İEÖ’ye ait uyum indeksleri incelendiğinde;  $\chi^2= 418,819$ ,  $sd= 242$  ve  $\chi^2/sd= 1.731$  olarak hesaplanmıştır. Model uyumu tespitinde en eski değer olarak ifade edilen ve mutlak uyum indeksi olarak değerlendirilen (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Gürbüz, 2021)  $\chi^2/sd$  değerinin 0 ile 3 arasında olması ( $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ ) mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2019). Bununla birlikte diğer uyum indekslerinden olan CFI= .87, IFI= .88, SRMR= .07 ve RMSEA= .055 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak uyum indeksleri incelendiğinde bazı değerlerin mükemmel uyum (SRMR= .07 ve  $\chi^2/sd= 1.731$ ) indekslerine sahip olmasına rağmen, bazı değerlerin zayıf uyum indeksine (CFI= .87 ve IFI= .88) sahip olduğu görülmüştür. AMOS programı tarafından önerilen modifikasyon indeksleri dikkate alınarak ölçek maddeleri tekrar incelenmiş ve dört maddenin hata puanları arasında modifikasyon yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. 7. ile 14. ve 13. ile 15. maddelerin hata puanları arasında yapılan iki modifikasyon işleminin ardından analiz tekrarlanmış ve model-veri uyumunun mükemmel ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu gözlenmiştir. Son analize ait sonuçlar Grafik 2’de gösterilmiştir.



**Grafik 2.** İnönü Erteleme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Grafik 2'ye bakıldığında beş boyut ve 24 maddeden oluşan İEÖ'nün yapılan modifikasyonlar sonrası uyum iyiliği indeksleri;  $\chi^2 = 386,396$ ,  $sd = 240$ ;  $\chi^2/sd = 1,610$ , CFI= .90, IFI= .90, SRMR= .07, RMSEA= .050 ve PClose = .46 olarak hesaplanmıştır. Yol katsayıları ise “son dakikacılık” boyutunda .42 ile .76, “özel rahatsızlık” boyutunda .51 ile .71, “motivasyon” boyutunda .50 ile .73, “özveri” boyutunda .53 ile .78 ve “üstesinden gelme” boyutunda .50 ile .63 arasında değişmektedir. İEÖ'nün uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

**Tablo 4.** İnönü Erteleme Ölçeği'nin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum	Kaynak
<b>CMIN/DF</b>	1.61	$\leq 3$	Mükemmel	Kline, 2019
<b>CFI</b>	.90	$\geq .90$	Kabul edilebilir	Hu ve Bentler, 1999
<b>IFI</b>	.90	$\geq .90$	Kabul edilebilir	Baumgartner ve Homburg, 1996
<b>RMSEA</b>	.050	$\leq .06$	Mükemmel	Hu ve Bentler, 1999
<b>SRMR</b>	.077	$\leq .08$	Mükemmel	Hu ve Bentler, 1999
<b>PClose</b>	.46	$> .05$	Mükemmel	Byrne, 2001

Tablo 4 incelendiğinde, ilk olarak CMIN/DF ( $\chi^2/sd$ ) değerinin 3'ün altında olması nedeniyle uyumun "mükemmel" olduğu görülmektedir (Kline, 2019). Bununla birlikte CFI ve IFI değerlerinin .90 ve üstünde olması (.90 ile .95 arası) kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA değerinin .06'm altında, SRMR değerinin ise .08'in altında olması da mükemmel uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Son olarak RMSEA ile birlikte model karmaşıklığını dikkate alan (Evans, Glendon ve Creed, 2007) PClose değerinin .05'ten büyük olması da mükemmel uyumu tasdik etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler, gözlenen verinin İEÖ'nün beş boyutlu modeline iyi uyum gösterdiğini gözler önüne sermektedir.

#### İnönü Erteleme Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

İEÖ'nün güvenilirlik analizi kapsamında, ölçeğin toplamı ve beş alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayıları ayrı ayrı hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** İnönü Erteleme Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayıları

İnönü Erteleme Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach Alfa Katsayısı	Spearman Brown Katsayısı
<b>Son Dakikacılık</b>	.85	.83
<b>Öznel Rahatsızlık</b>	.79	.81
<b>Motivasyon</b>	.72	.72
<b>Özveri</b>	.69	.64
<b>Üstesinden Gelme</b>	.68	.71
<b>TOPLAM</b>	.79	.78

İEÖ'nün iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin toplamı için .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise .68 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .70'den büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2009). Bununla birlikte .60 ile .70 arasının kabul edilebilir, .90 ve üstü ise mükemmel olarak sınıflandırılmaktadır (Kılıç, 2016). Ölçek maddelerinin iki eş yarıya bölünmesiyle hesaplanan Spearman Brown güvenilirlik katsayısı ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısına da yakın bir değer olarak .78 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Spearman Brown güvenilirlik katsayıları benzer şekilde .64 ile .83 arasında değişmektedir. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve üstü olması güvenilirlik için yeterli görülürken (Büyükoztürk, 2015), Spearman Brown güvenilirlik katsayısının .60 ile .70 arasında olması da kabul edilebilir bir aralık olarak değerlendirilmektedir (Christmann ve Badgett, 2009). Buna göre İEÖ'nün alt boyutlarının ve toplam güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir olduğu, dolayısıyla İEÖ'nün iç tutarlılık bağlamında güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.



## İnönü Erteleme Ölçeği'nin Puanlanması ve Değerlendirilmesi

Günlük yaşamdaki iş, görev ve sorumlulukların ne derece ertelendiğini ölçmeyi amaçlayan İEÖ, toplam 24 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

1. **Son dakikacılık:** Birey için önemli olan bir iş ya da görevin ertelenmesi ve son ana bırakılması anlamını içeren maddeleri kapsamaktadır.
2. **Öznel rahatsızlık:** Bireyin erteleme davranışından kaynaklanan endişe, huzursuzluk, kaygı ve pişmanlık gibi duygularını ortaya koyan maddeleri içermektedir.
3. **Motivasyon:** Bireyin erteleme davranışını bir daha göstermeyeceğine dair kendine söz vermesi, plan yapması ve umut taşıması anlamını içeren maddeleri kapsamaktadır.
4. **Özveri:** Bireyin ertelenen davranışı yerine getirebilmek için fiziksel ihtiyaçlarından vazgeçmesine neden olacak derecede zaman ve güç harcamasını ifade eden maddeleri içermektedir.
5. **Üstesinden gelme:** Bireyin ertelenen davranışı yerine getirmesi sonucu yaşadığı rahatlama ile birlikte erteleme gereksiz olduğunu fark etmesi ve yeni bir döngüye girmeden önce erteleme üstesinden geldiği anlamını içeren maddeleri kapsamaktadır.

Ölçeğin “son dakikacılık” boyutunda dokuz, “öznel rahatsızlık” boyutunda altı; “motivasyon”, “özveri” ve “üstesinden gelme” boyutlarında ise üçer madde bulunmaktadır. Ölçek; 1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Kısmen uygun, 4=Uygun ve 5=Tamamen uygun şeklinde beşli likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Bireyin ölçekte yer alan tüm maddelerden aldığı puanlar toplanarak “genel erteleme puanı” elde edilmektedir. Her madde için, puanlama 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçeğin sadece son dakikacılık boyutunda yer alan 10. maddesi (“Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir”) ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, kişinin yüksek düzeyde erteleme davranışına sahip olduğu; düşük olması ise düşük düzeyde erteleme davranışına sahip olduğu anlamına gelmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma yetişkinlerin genel erteleme davranışlarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel tarama deseni ile yürütülen araştırmanın bulguları literatürde yer alan benzer ölçme aracı geliştirme çalışmalarının sonuçları ile tartışılmıştır.

Genel olarak kişinin yapması gereken işleri öznel rahatsızlık yaşayacak kadar geciktirmesi ya da son dakikaya bırakması şeklinde tanımlanan erteleme davranışı (Burka ve Yuen, 2008; Solomon ve Rothblum, 1984) geçmişten günümüze kadar bağımlı ya da bağımsız olarak pek çok değişken ile ilişkisi incelenen bir kavramdır. İlgili literatüre bakıldığında; erteleme davranışı üzerinde yapılan çalışmaların 1970’li yıllarda başladığı görülmektedir. Yaklaşık 50 yıllık bir bilimsel geçmişe sahip olan erteleme davranışının farklı değişkenler ile olan ilişkisi ya da değişkenler üzerindeki etkisi araştırılırken tüm boyutlarıyla ölçülebilmesi önem arz etmektedir. Literatürdeki araştırmaların büyük bölümü erteleme davranışının bir alt türü olan ve akademik görevleri kaygı yaşayacak derecede geciktirme ya da son dakikaya bırakma anlamına gelen akademik erteleme davranışı (Rothblum vd., 1986) ile ilgili çalışmalardan oluşmaktadır. Bu nedenle hem yurtiçi hem de yurt dışında akademik erteleme ölçen pek çok ölçme aracı (Aitken, 1982; Çakıcı, 2003; Solomon ve Rothblum, 1984; Tuckman, 1991) geliştirilmiştir. Ancak erteleme davranışı sadece akademik alanda değil, hayatın her kesiminden bireyleri etkileyen yaygın bir olgudur (Rathi ve Chaudhary, 2024). Erteleme ile ilişkili olduğu araştırılan “stres” (Sirois, 2014; Stead vd., 2010; Tice ve Baumeister, 1997), “kaygı” (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Scher ve Osterman, 2002; Gautam, Polizzi ve Mattson, 2023), “mükemmeliyetçilik” (Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992; Kurtovic, Vrdoljak ve Idzanovic, 2019; Rice, Richardson ve Clark, 2012), “depresyon” (Constantin, English ve Mazmanian, 2018; Saddler ve Sacks, 1993; Washington, 2004), “ruh sağlığı” (Ferrari ve Díaz-Morales, 2014; Rozental ve Carlbring, 2014; Stead vd., 2010; ) gibi faktörlere bakıldığında erteleme sadece bir zaman yönetimi sorunu olmadığı, daha derin psikolojik sorunların temelinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle erteleme davranışının neden ve sonuçlarıyla birlikte bilişsel, duygusal ve davranışsal tüm yönlerinin araştırılması gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için de erteleme davranışının bilimsel olarak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, genel anlamda yetişkin üst yaş sınırı olarak kabul edilen 21 yaş (Güneş ve Deveci, 2020) ve üstü bireylerin günlük hayatlarında yapmaları gereken işleri erteleme düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Erteleme davranışı üzerinde kapsamlı çalışmalar yapan Burka ve Yuen (2008) tarafından kavramsallaştırılan erteleme döngüsünü temel alan ve “İnönü Erteleme Ölçeği” adı verilen bu ölçeğin 42

maddelik uygulama formu ilk olarak 490 (409 kadın, 81 erkek) katılımcıdan oluşan I. örneklem grubuna uygulanmıştır. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda beş faktör ve 24 maddelik bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Faktörler, erteleme davranışının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları dikkate alınarak sırasıyla “son dakikacılık”, “öznel rahatsızlık”, “motivasyon”, “özveri” ve “üstesinden gelme” olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra İEÖ'nün 24 maddeden oluşan II. uygulama formu, 201'i kadın, 77'si erkek 278 kişiden oluşan II. örneklem grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde ölçek yapısını test etmek amacıyla birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sürecinde yapılan modifikasyonlar sonrası ölçeğin uyum iyiliği indeksleri;  $\chi^2=386,396$ ,  $sd=240$ ;  $\chi^2/sd=1.610$ , CFI=.90, IFI=.90, SRMR=.07, RMSEA=.050 ve PClose=.46 olarak hesaplanmıştır. Analizi sonucunda elde edilen değerler ile gözlenen verinin İEÖ'nün beş boyutlu modeline iyi uyum gösterdiği saptanmış ve geliştirilen İEÖ'nün 24 madde ve beş boyuttan oluşan yapısı birinci düzey DFA ile doğrulanmıştır. İEÖ'nün güvenilirlik analizleri kapsamında ise ölçeğin toplamı ve beş alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, .79 iken; Spearman Brown güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar İEÖ'nün iç tutarlılığı yüksek bir ölçme aracı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

İlgili literatürde genel erteleme davranışını ölçen ölçek araçlarına bakıldığında, ilk olarak Lay (1986) tarafından geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği” karşımıza çıkmaktadır. Bu ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve İEÖ'den farklı olarak ertelemeyi sadece yapılması gereken günlük işleri (mektup yazma, telefon görüşmesi yapma, alışveriş yapma, ödev teslimi gibi) son dakikaya bırakma şeklinde tek boyutlu ölçmektedir. Balkıs (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin madde sayısı 15'e düşürülmüş ve yine tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Temel bileşenler analizi ile faktör yapısı incelenen ölçeğin tek faktörü toplam varyansın %32.09'unu açıklamaktadır (Balkıs, 2006). İEÖ'nün beş faktörlü yapısı ise toplam varyansın %55.63'ünü açıklamaktadır. Faktör analizinde açıklanan varyans, ilgili kavramın ne kadarının ölçüldüğünü gösterdiği için açıklanan varyansın yüksek olması, ölçülen yapının da o derecede iyi ölçüldüğü anlamına gelmektedir (Büyükoztürk, 2002). Buna göre İEÖ'nün Genel Erteleme Ölçeği'ne (Lay, 1986; Balkıs, 2006) göre erteleme davranışını hem çok boyutlu hem de daha iyi düzeyde ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Genel erteleme davranışını ölçen ve Türk kültürüne uyarlaması yapılan diğer bir ölçek ise Tuckman (1991) tarafından geliştirilen “Tuckman Erteleme Ölçeği”dir. 16 maddeden oluşan bu ölçek de Genel Erteleme Ölçeği (Lay, 1986) gibi erteleme davranışını tek boyutlu ölçmektedir. Uzun Özer vd. (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçeğin orijinal formundan iki madde çıkarılmış ve 14 madde, tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek de Genel Erteleme Ölçeği gibi yalnızca işleri geciktirme ya da son dakikaya bırakma ile ilgili maddelerden oluşmakta, erteleme davranışının bilişsel ve duygusal boyutunu göz ardı etmektedir. İEÖ, ertelemeyi çok boyutlu ele alan bir yapıya sahip olması özelliğiyle yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu iki ölçekten önemli ölçüde ayrılmaktadır.

Yurtiçi literatürde genel erteleme davranışını ölçmek amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen “Genel Erteleme Ölçeği (GEÖ)” ise 18 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör “erteleme”, ikinci faktör ise “zamanı etkin kullanma” olarak adlandırılmıştır. Ancak birinci faktörün tek başına toplam varyansın %41.46'sını açıkladığının gözlenmesi nedeniyle ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceği belirtilmiştir (Çakıcı, 2003). İki faktör birlikte toplam varyansın %49.23'sini açıklamaktadır. Bu oran, İEÖ'nün toplam varyansın %55.63'ünü açıklayan beş faktörlü yapısı ile karşılaştırıldığında, GEÖ'nin erteleme davranışını daha düşük düzeyde ölçen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte GEÖ, erteleme davranışının sadece işleri son dakikaya bırakma ve zamanı etkin kullanma gibi davranışsal boyutunu kapsamaktadır. Ertelemenin yalnızca bir zaman yönetimi sorunu olmadığı, daha derin bir psikolojik sorun olduğu (Rathi ve Chaudhary, 2024) gerçeği bir kez daha göz önüne alındığında, ertelemenin diğer boyutlarının da (bilişsel ve duygusal) ölçülmesi ve ortaya konması erteleme ile baş etmede etkili strateji ve müdahalelerin geliştirilmesi adına gerekli bulunmaktadır. İEÖ'nün kapsamı, boyutları ve psikometrik özellikleriyle genel erteleme davranışını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## Öneriler

İnönü Erteleme Ölçeği'nin geliştirildiği, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada İEÖ'nün geçerlik analizleri kapsamında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği (AFA ve DFA) incelenmiştir. Başka bir çalışmada genel erteleme davranışını ölçmek amacıyla geliştirilen ve uyarlanan diğer ölçekler (Balkıs, 2006; Çakıcı, 2003; Uzun Özer v., 2013) kullanılarak İEÖ'nün ölçüt bağımlı geçerlik çalışması yapılmalıdır. İEÖ'nün güvenilirlik analizleri ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test güvenilirliği hesaplamaları ile sınırlıdır. Başka örneklem gruplarında ölçeğin eşdeğer (paralel) formlar ve test-tekrar test güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

Yetişkinlerin erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen İEÖ'nün örneklem grubu, Elazığ ilinin Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin 21 yaş ve üstü anne-babaları ile sınırlıdır. Yetişkin sınıfına giren pek çok farklı grup olduğu göz önüne alındığında, farklı örneklemeler üzerinde ölçüğün yapı geçerliği sınanabilir.

Son olarak genel erteleme davranışının ölçülmesine ilişkin nicel araştırma yöntemlerinin yanı sıra görüşme ve gözlem gibi nitel teknikler kullanılarak veri toplama yöntemleri çeşitlendirilebilir ve ilgili literatürün gelişimine katkı sağlanabilir.

## Kaynakça

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Alblwi, A., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2019). Procrastination on social networking sites: Combating by design. In *2019 13th International Conference on Research Challenges in Information Science (RCIS)* (pp. 1-11). IEEE. <https://doi.org/10.1109/RCIS.2019.8876959>
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00018-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00018-X)
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), 55-86. [https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4)
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of social psychology*, 149(2), 195-212.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç, K. Kiroğlu, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coldron, J., & Boulton P. (1999). A case study of a parent's educational practice. *International Studies in Sociology of Education*, 9 (1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/09620219900200034>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. (2nd edition). UK: Taylor & Francis.
- Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 15-27. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>
- Christmann, E. P., & Badgett, J. L. (2009). *Interpreting assessment data: Statistical techniques you can use*. Amerika Birleşik Devletleri: NSTA Press.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çokluk, U., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırılmaktır*. (G. Günay, Çev.) İstanbul: Rota Yayınları.
- Evans, B., Glendon, A. I., & Creed, P. A. (2007). Development and initial validation of an Aviation Safety Climate Scale. *Journal of safety research*, 38(6), 675-682. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2007.09.005>
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Fordham University. ABD.
- Ferrari, J. R., & Diaz-Morales, J. F. (2014). Procrastination and mental health coping: A brief report related to students. *Individual Differences Research*, 12(1), 8-11.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (3rd Edition). California: SAGE Publications.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(2), 85-94. DOI 10.2444/sbp.1992.20.2.85
- Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2023). Mindfulness, procrastination, and anxiety: Assessing their interrelationships. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 10(4), 441-453. <https://doi.org/10.1037/cns0000209>
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological reports*, 78(2), 611-616. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.78.2.611>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of counseling & development*, 76(3), 317-324.
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez Benito, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (4. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed., S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler* (Güncellenmiş, 2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (Çev. Ed., S. Şen). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European psychologist*, 18(1), 24-34. DOI: 10.1027/1016-9040/a000138
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology: Ijep*, 8(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Martin, J. ve Vincent, C. (1999). Parental voice: An exploration. *International Studies in Sociology of Education*. 9 (2), 133-154 <https://doi.org/10.1080/09620219900200039>

- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination. Encyclopedia of Human Biology*. (6th edition). New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal Research in Personality*, 22, 197-212. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90015-3)
- Rathi, S., & Chaudhary, V. (2024). Understanding the psychology of procrastination: Causes and solutions. *International Journal of Linguistics Applied Psychology and Technology (IJLAPT)*, 1(2), 1-24.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of counseling psychology*, 59(2), 288-303. doi: 10.1037/a0026643
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Rozental, A., & Carlbirg, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychological reports*, 73(3), 863-871. <https://doi.org/10.1177/00332941930733pt123>
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385-398. DOI: 10.1002/pits.10045
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4).
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.005>
- Sirois, F. M. (2015). Is procrastination a vulnerability factor for hypertension and cardiovascular disease? Testing an extension of the procrastination-health model. *Journal of Behavioral Medicine*, 38(3), 578-589. DOI 10.1007/s10865-015-9629-2
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and individual differences*, 35(5), 1167-1184. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00326-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00326-4)
- Sirois, F. M., Van Eerde, W., & Argiropoulou, M. I. (2015). Is procrastination related to sleep quality? Testing an application of the procrastination-health model. *Cogent Psychology*, 2(1), 1074776. <http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2015.1074776>
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and individual differences*, 49(3), 175-180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Svartdal, F. (2017). Measuring procrastination: Psychometric properties of the Norwegian versions of the Irrational Procrastination Scale (IPS) and the Pure Procrastination Scale (PPS). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066439>
- Şad, S. N., ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- TDK, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. 15.05.2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Uzun, D., & Demir, A. (2015). Erteleme: Türleri, bileşenleri, demografik etkenler ve kültürel farklılıklar. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 106-121. <https://doi.org/10.12984/eed.09571>
- Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2013). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological reports*, 113(3), 874-884. DOI 10.2466/03.20.PR0.113x28z7
- Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. (Unpublished doctoral dissertation). Carleton University, Canada.
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas Southern University, Houston.

### Extended Abstract

**Introduction:** The concept of procrastination is defined as delaying or postponing tasks unnecessarily to the point of subjective discomfort (Burka & Yuen, 2008; Solomon & Rothblum, 1984). In addition, it is considered as delaying by not doing the work one should do and lack of motivation to fulfil that task within the desired time (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995). Individuals showing procrastination behavior enter into a kind of cycle in the emotion, thought and behavior dimension of procrastination. Procrastination behavior is considered to be an important issue that needs to be studied because it is widely seen in both daily and academic life, it has many negative effects on the individual, it continues as a cycle although it constantly harms the individual, and it is difficult to get rid of the tendency to procrastinate. In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool based on the need for a measurement to measure the general procrastination behaviors of adults in their daily lives.

**Method:** This study, which was conducted to measure the general procrastination behaviours of adults, was conducted with a quantitative survey design since it was based on quantitative data and a survey was conducted within the scope of determining a specific feature (Cohen, Manion, & Morrison, 2021). The population of the study consists of the parents of the students studying in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central district of Elazığ province in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of the parents of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students studying in a primary school in the central district of Elazığ province. In the scale development process, two separate sample groups were used for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) conducted within the scope of construct validity of the scale. Sample group I consisted of 490 parents (409 female, 81 male), while sample group II consisted of 278 parents (201 female, 81 male).

In order to determine the construct validity of the Inonu Procrastination Scale (IPS), firstly, exploratory factor analysis was performed on the data obtained from the first sample group (490 parents) through IBM SPSS 24.0 package programme. Principal components analysis method and varimax rotation technique were used for EFA. After the factor structure of the IPS was analysed, the 24-item scale form was applied to the second sample group consisting of 278 parents in order to test the latent structure. First-order CFA was conducted on the data set using IBM AMOS 24.0 package programme. Within the scope of the reliability analysis of the scale, internal consistency values were examined. Cronbach alpha ( $\alpha$ ) and Spearman Brown two-half test reliability coefficients were calculated for the total and sub-dimensions of the scale.

**Results:** In order to determine the construct validity of the IPS, firstly, it was determined whether the data were suitable for factor analysis. For this, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett Sphericity Test were performed. KMO value was obtained as .86. According to Kaiser rating, it can be said that the KMO value is very good. In other words, the sample size of the research is sufficient. Barlett's test of sphericity [ $\chi^2=3088,691$ ;  $df=276$ ;  $p=.000<0.05$ ] was found to be significant. Therefore, it was concluded that the data set was suitable for exploratory factor analysis.

While examining the factor structure of the IPS, it was paid attention that the factor loadings of the items should be at least .40 and the difference between the loadings of the items loading on more than one factor should be .10 or higher (Büyüköztürk et al., 2008). In the analysis process in which Varimax axis rotation technique was used, a total of 18 items were removed from the scale one by one and each time the total variance explained and how the transformed factor loadings of the items changed were examined. During the factor analysis process, the best form was tried to be obtained by adding and removing items.

As a result of the exploratory factor analysis, it is seen that the IPS consists of five factors and 24 items. In order to name the factors, the theoretical basis of procrastination behaviour, especially the procrastination cycle of Burka and Yuen (2008), which explains general procrastination behaviour with its cognitive, emotional and behavioural dimensions, was taken into consideration. Accordingly, the first factor was named as 'last minuteism', the second factor as 'subjective discomfort', the third factor as 'motivation', the fourth factor as 'dedication' and the fifth factor as 'overcoming'.

The second application form of the IPS consisting of 24 items was applied to the second sample group consisting of 278 people and a first-order CFA was conducted to test the scale structure on the data obtained. After the modifications made during the analysis process, the goodness of fit indices of the scale were calculated as  $\chi^2=386,396$ ,  $sd=240$ ;  $\chi^2/sd=1.610$ , CFI= .90, IFI= .90, SRMR= .07, RMSEA= .050 and PClose = .46. It was determined that the values obtained as a result of the analysis and the observed data showed a good fit to the five-dimensional model of the IES, and the structure of the developed IES consisting of 24 items and five dimensions was confirmed with the first level CFA. Within the scope of reliability analyses, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and Spearman Brown reliability coefficient were calculated for the total and five sub-dimensions of the scale. While Cronbach Alpha reliability coefficient for the total scale was .79, Spearman Brown reliability coefficient was .78. These results were interpreted as a measurement tool with high internal consistency.

**Discussion & Conclusion:** It is stated that 15-20% of the adult population in the society is defined as a procrastinator (Svardal, 2017). Considering the prevalence of procrastination in the society and the fact that this behaviour is not only a time management problem but also a deeper psychological difficulty due to factors such as low self-esteem, fear of failure, perfectionism and lack of motivation (Rathi & Chaudhary, 2024), the importance of measuring this behaviour with valid and reliable measurement tools in accordance with scientific standards is clearly seen. In the scale adaptation studies (Balkıs, 2006 and Uzun Özer et al., 2013), it is seen that the number of items in the original measurement tool is not preserved while adapting the measurement tools to Turkish culture, and adaptation is made by removing items. This situation is not desirable for scale adaptation studies whose main purpose is to ensure that the measurement tool is adapted to the target culture by preserving its original content (Hernández, Hidalgo, Hambleton, & Gómez Benito, 2020). In addition, the 'General Procrastination Scale' (Çakıcı, 2003), which is the only measurement tool developed to measure general procrastination behaviour in the domestic literature, covers only the behavioural dimension of procrastination behaviour such as leaving things to the last minute and using time effectively; it ignores the emotional (stress, anxiety, restlessness, regret) and cognitive (thoughts of failure) dimensions of procrastination. The development of a new measurement tool that includes items to cover all cognitive, emotional and behavioural dimensions of procrastination behaviour will fill this gap in the literature. In this study, a valid and reliable measurement tool was developed to measure the general procrastination behaviours of adults based on the procrastination cycle developed by Burka and Yuen (2008), who have been conducting research on procrastination behaviour for many years. It is thought that the Inonu Procrastination Scale developed within the scope of this research will make important contributions to the field as a valid and reliable measurement tool that measures general procrastination behaviour with its scope, dimensions and psychometric properties.