



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM DERGİSİ

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION

CİLT/VOLUME: 7

SAYI/ISSUE: 1

e-ISSN: 2619-9742



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education
(KSUJED)



Sahibi / Publisher

Prof. Dr. Alptekin YASIM (Rektör / Rector)

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Serkan ÜNSAL

Editör / Editor

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Editör / Editor

Prof. Dr. Ahmet KAYA

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Doç. Dr. Fatih ORÇAN

Dil Editörü / Language Editor

Arş. Gör. Ayşe Melike İŞLER

Sekreteryä / Editorial Assistance

Arş. Gör. Melisa ERGÜN

Arş. Gör. Semanur ARAS

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Ayşe Melike İŞLER

Mizanpaj / Layout Editor

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

Teknik Destek / Technical Support

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Avşar Yerleşkesi 46100, Kahramanmaraş

Telefon / Phone: +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt / Volume: 7 **Sayı / Issue:** 1

Haziran / June 2025

e-ISSN: 2619-9742

ALAN EDİTÖRLERİ / EDITORIAL BOARDS

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Prof. Dr. Hanifi PARLAR <i>İstanbul Ticaret Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Hanifi PARLAR <i>Istanbul Commerce University</i>
Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU <i>Dokuz Eylul University</i>
Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ <i>Yildiz Technical University</i>
Prof. Dr. Ramazan ÇEKEN <i>Aksaray Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ramazan ÇEKEN <i>Aksaray University</i>
Prof. Dr. Ramazan YİRCİ <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ramazan YİRCİ <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY <i>Düzce Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY <i>Duzce University</i>
Doç. Dr. Adem DOĞAN <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Adem DOĞAN <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Doç. Dr. İsmail YELPAZE <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. İsmail YELPAZE <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Doç. Dr. Levent YAKAR <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Levent YAKAR <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Doç. Dr. Özgür SİREM <i>Selçuk Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Özgür SİREM <i>Selcuk University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mine ÇELİKÖZ <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mine ÇELİKÖZ <i>Yildiz Technical University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ümit Savaş TAŞKESEN <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ümit Savaş TAŞKESEN <i>Necmettin Erbakan University</i>

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 7. cilt 1. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Burhan AKPINAR, Ayşe Nur KULOĞLU ve Taha Yasin AKYILDIZ “Metaverse (Öte-Evren) Ekolojisinin Eğitime Yansımalarının Değerlendirilmesi”, Semih ÇOLAK ve Cengiz ÖZMEN “6 Şubat Depremi Sonrası Sınıf Öğretmenlerinin Depremi Okul ve Meslek Hayatlarına Yansımalarıyla İlgili Görüşleri”, İsmail YELPAZE “The Effect of Psychodrama Group Psychotherapy on Spontaneity, Anxiety and Self-Compassion”, Mustafa GÜL “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Akademisi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” ile Gökhan ÇADIRLI ve Oğuz GÜRBÜZTÜRK “Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmaları göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Serkan ÜNSAL

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden / From Editor in Chief.....	iii
Metaverse (Öte-Evren) Ekolojisinin Eğitime Yansımalarının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Reflections of Metaverse Ecology on Education</i> Burhan Akpınar, Ayşe Nur Kuloğlu ve Taha Yasin Akyıldız	1-15
6 Şubat Depremi Sonrası Sınıf Öğretmenlerinin Depremi Okul ve Meslek Hayatlarına Yansımalarıyla İlgili Görüşleri <i>After the February 6 Earthquake, Classroom Teachers' Views on the Earthquake's Reflection on Their School and Professional Life</i> Semih Çolak ve Cengiz Özmen.....	16-34
The Effect of Psychodrama Group Psychotherapy on Spontaneity, Anxiety and Self-Compassion <i>Psikodrama Grup Psikoterapisinin Spontanlık, Kaygı ve Öz Şefkat Üzerine Etkisi</i> İsmail Yelpaze.....	35-57
Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examination of Teacher Candidates' Opinions on the National Education Academy</i> Mustafa Gül.....	58-73
Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları <i>Sources of Secondary School Students' Mathematics Self-Efficacy Beliefs</i> Gökhan Çadırılı ve Oğuz Gürbüzürk.....	74-102

Metaverse (Öte-Evren) Ekolojisinin Eğitime Yansımalarının Değerlendirilmesi*

Burhan Akpınar¹



Ayşe Nur Kuloğlu²



Taha Yasin Akyıldız³



Özet: Bu çalışmanın amacı, metaverse (öte evren) olgusunu eğitim ve teknoloji ilişkisi perspektifinden analiz etmektir. Derleme niteliğindeki bu çalışmada, ilgili literatürden seçilen veriler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Metaverse olgusunun tarihsel arka planı, yapısı, uygulama alanları ve eğitimi dönüştürme potansiyeli ele alınmıştır. Bulgular, yeni nesil internet teknolojilerine dayalı sanal bir ekosistem olan metaversenin, eğitim teorisi ve öğretim uygulamaları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Olumlu bir açıdan bakıldığında, metaversenin eğitim içeriğini zenginleştirdiği, öğrencilerin ders materyallerine erişimini artırdığı ve akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir. Bu nedenle, metaverse ekosisteminin Türk eğitim sisteminin Bilgi Çağı'na uyum sağlamasında önemli katkılar sunma potansiyeline sahip olduğu değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, metaversenin formal eğitimi zaman ve mekân bağlamından kopararak bozabileceği, kimlik karmaşasına yol açabileceği ve eğitimin epistemolojik temellerini zayıflatabileceği konusunda endişeler dile getirilmiştir. Ayrıca, metaversenin bağımsız bir eğitim ekosistemine dönüşmesiyle öğrenci, öğretmen ve bilgi kavramlarının rollerinde belirsizlikler yaratabileceği ifade edilmiştir. Son olarak, metaversenin eğitimin sosyal ve politik boyutları üzerindeki etkisinin, bireyin ulusal kimliğini zedeleyerek küresel güçlerin dijital sömürge malzemesi haline getirme riski taşıdığına dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Metaverse ekolojisi, Metaverse ekosistemi, Öte-evren, Sanal ve dijital eğitim ortamı

Type / Tür:

Review / Derleme

Received / Geliş Tarihi:

30 Aralık 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

18 Nisan 2025

Page numbers / Sayfa No:

1-15

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Akpınar, B., Kuloğlu, A. N. ve Akyıldız, T. Y. (2025). Metaverse (öte-evren) ekolojisinin eğitime yansımalarının değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-15.

*Bu çalışma 08-09 Haziran 2022 tarihlerinde Berikan Yayıncılık ve Dokuz Eylül Üniversitesi ile Düzce Üniversitesi iş birliğiyle düzenlenen Eğitim Bilimlerinde Dijital Dönüşüm: Metaverse Bilim Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bakpinar23@gmail.com

²Doç.Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, adonder@firat.edu.tr

³Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, tya346@gmail.com

Evaluation of the Reflections of Metaverse Ecology on Education

Abstract

The aim of this study is to analyze the metaverse phenomenon from the perspective of the relationship between education and technology. This review study used data selected from relevant literature and analyzed it through document analysis. The historical background, structure, applications, and transformative potential of the metaverse in education were examined. The findings suggest that the metaverse, a virtual ecosystem based on next-generation internet technologies, has notable impacts on educational theory and teaching practices. From a positive perspective, the metaverse enriches educational content, enhances students' access to learning materials, and supports academic, emotional, and social development. Thus, it has the potential to contribute to the adaptation of the Turkish education system to the Information Age. However, concerns were noted regarding the metaverse's potential to disrupt formal education by isolating it from time and space, leading to identity confusion and weakening the epistemological foundations of education. Furthermore, as the metaverse transforms into an independent educational ecosystem, it may create ambiguities in the roles of students, teachers, and knowledge. Lastly, its influence on the social and political dimensions of education raises concerns about undermining national identity and exposing individuals to the risks of digital colonialism by global powers.

Keywords: Metaverse ecology, Metaverse ecosystem, Virtual and digital education environment

Giriş

Teorik arka planı 1990'lı yıllara dayanan metaverse (öte evren) olgusu, günümüz akademik camiasının dikkatini çeken önemli konular arasındadır. Bunun sebebi, günümüzde metaversenin, ilk ortaya çıkış şekli olan oyun-eğlence eksenini aşarak, birçok sektör ve saha gibi eğitime de ciddi yansımalarının olmasıdır. Hatta o kadar ki, eğitim ile teknoloji ilişkisini çok farklı düzleme taşıyan metaverse, eğitimi teorik ve uygulama boyutlarıyla birlikte topyekûn dönüştürme noktasına gelmiştir. Türkçe karşılığı “öte-evren” veya “evrenötesi” olarak adlandırılan metaverse ve benzeri sanal ve dijital ekolojiler, eğitim ile teknoloji ilişkisinde teknolojinin bilinen işlevlerinin anlamını değiştirmiştir. Zira insanlık tarihi kadar eski olan eğitim ve teknoloji ilişkisi bugüne değin, teknolojinin bir araç olarak eğitime destek vermesi şeklinde süregelmiştir. Ancak sanal ve gerçek dünyanın kesişme noktasında konuşlanan (Erkılıç ve Dönmez, 2020), yeni nesil internet tabanlı teknolojik bir kombinasyon olan metaverse (Duan vd., 2021), teknolojinin bahse konu destek olma rolünü aşarak, zengin bir eğitim ekosistemi olma (Choi ve Kim, 2017) yolunda ilerlemektedir. Diğer taraftan yaşadığımız 21. yüzyılda Bilgi Toplumunun eğitim paradigmasının sanal ve dijital ekosistemler olması (Parlak, 2017) ile mevcut eğitim kuşaklarının bu tür teknolojiye aşına olmaları (Taş, Demirdövmöz ve Küçükoglu, 2017; Taşlıbeyaz, 2019; Yardımcı, 2021), metaverse olgusunun eğitime yansıtılmasını önemli kılmaktadır. Nitekim ilgili literatüre (Hazneci, 2019; Kim, 2021; Lee, 2021) bakıldığında, özellikle son on yılda metaverse benzeri sanal ve dijital ekosistemlerin eğitimde ciddi karşılık bulduğu görülmektedir. Yine literatürde (Ayiter, 2008; Erkılıç ve Dönmez, 2020; Şimşek, Erbay ve Kirişçi, 2019) yer alan araştırma ve çalışmalar, metaverse benzeri sanal ve dijital ekosistemlerin eğitime yansımalarında biri olumlu ve diğeri de olumsuz olmak üzere iki bakış açısının oluştuğunu göstermektedir. Benzer şekilde bu çalışmada da, SWOT analizini çağrıştırır şekilde metaverse eğitim ekosistemi, biri sağladığı fırsatlar ve sunduğu olanaklar ve diğeri ise bu ortamla ilgili yaşanan sınırlılıklar anlamına gelen ile bu ekosistemin olası olumsuz sonuçları ekseninde irdelenmiştir.

Metaverse olgusunun eğitime yansması metaversal eğitim (Akpınar ve Akyıldız, 2022) olarak adlandırılabilir. Metaversal eğitim biri teorik ve diğeri de uygulama olmak üzere iki boyuttan ele alınabilir. Burada metaversal eğitimin teorik boyutu, yeni nesil internet teknolojilerinin geldiği aşama olan 3 boyutlu sanal ortam ve dijital teknolojilerin, eğitimin ontolojik ve epistemolojik dayanaklarına etkisini ifade etmektedir. Metaversal eğitimin uygulama (pratik) boyutu ise, adı geçen bu teknolojilerin öğretim sürecine yansmaları anlamındadır. Metaverse eğitim ekolojisinin eğitime katkıları daha ziyade ikinci boyut olan öğretim sürecine sunduğu olanaklar ve fırsatlarla alakalıdır. Aşağıda detaylı olarak tartışılan bu olanaklardan en önemlisi; metaverse ekolojisinin, zaman ve mekân sınırlılıklarını aşarak eğitimi, her yer ve zamanda erişilebilir kılmasıdır. Diğer taraftan metaversenin, gerçek zaman ve mekânda, sağlık, güvenlik ve maliyet gibi gerekçelerle ulaşılmayan konulara, simülasyon ve hologram teknolojileriyle erişim sağlaması (Choi ve Kim, 2017) da kayda değer bir avantajdır. Böylece metaverse, sanal ve dijital nesneler ile simülasyon ve hologram teknolojileriyle öğretim ortamını olağanüstü zenginleştirmektedir (Duan vd., 2021).

Yukarıda sıralanan avantajları yanında metaverse eğitim ekosisteminin, eğitimin mikro (bireysel) ve makro (sosyal ve politik) sonuçları itibarıyla tedirgin edici kılan birtakım olumsuzluklardan da söz edilebilir. Bunlardan ilk akla geleni, metaverse ekolojisinin, felsefi anlamda eğitim olgusunun ontolojik ve epistemolojik zeminini aşındıran etkisidir. Ontolojik anlamda metaverse; formal eğitimi zaman ve mekân bağlamlarından kopararak zeminsizleştirmekte; öğrenciyi avatari vasıtasıyla bedensizleştirmekte ve bilgi olgusunu da gerçek nesneden kopararak dijital forma dönüştürmektedir. Böylece, metaverse ile eğitim, mesafesiz uzam, fasılasız zaman ve merkezi olmayan ortamda (Göker, 2017), bedensiz özne ile dijital bilgiyi eşleştiren bir etkinliğe dönüşmektedir ki bu ciddi bir felsefi, psikolojik ve pedagojik anlam kaymasıdır. Böylece muğlak bir varlığa dönüşen eğitim olgusu, bu sürecin başat değişkenleri olan öğrenci, bilgi ve öğretmenin rol ve işlevlerinde önemli belirsizliklere yol açmaktadır. Bu belirsizliklerin, eğitimin felsefi, bireysel ve sosyal sonuçlarının nerelere kadar savrulacağı ise meçhuldür. Bu ise şimdiye kadar amaçlı, planlı ve programlı bir yol izlemiş formal eğitimin paydaşları ve muhatapları için ciddi endişe kaynağıdır. Bu noktada yapılması gereken, Türk Eğitim Sistemi (TES)’ni, Bilgi Çağının sanal ve dijital tabanlı teknolojilerine uyumlaştırmak için metaverse benzeri ekolojileri irdelemek, anlamak ve fayda-risk analizi yaparak değerlendirmek olmalıdır. Bunun için ise metaverse benzeri sanal ve dijital eğitim ekosistemlerini, TES’e akademik, duyuşsal ve sosyal boyutlardan sağlayacağı fırsat ve açılımlar ile bu ortamların yol açması olası olumsuz psikolojik, pedagojik ve sosyal sonuçları bağlamında ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Dolayısıyla bu ihtiyaçtan hareketle, amacı, metaverse olgusunu eğitim ile teknoloji ilişkisi perspektifinden analiz etmek olan bu çalışma önemlidir.

Yöntem

Nitel paradigma ekseninde kurgulanıp yürütülen derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, metaverse olgusunu eğitim ile sanal-dijital teknoloji ilişkisi bağlamında analiz etmektir. Nitel araştırmalar, toplumsal olay ve olguları çok boyutlu irdelemek (Punch, 2011) ve bunlar hakkında detaylı bilgi elde etmeye uygun çalışmalardır (Balyer, 2016). Bu amaç doğrultusunda

belirli ölçütler çerçevesinde ilgili literatür taranarak, elde edilen veriler (belgeler) tasnif edilmiş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada, taranan belgelerin analizinde, nitel araştırmalara uygun tekniklerden dokümanter analiz (belge inceleme) tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır. Belge inceleme, yazılı dokümanların kapsamında yer alan içeriği sistematik olarak analiz etmek için kullanılan ve nitel araştırmalara uygun olduğu belirtilen (Wach, 2013 akt.: Kırıl, 2020, s. 174) bir tekniktir. Belge incelemede analiz sistematigi; amaca uygun seçilen belgelerin okunması, betimlenmesi ve değerlendirilmesini (yorumlanmasını) kapsar (Karasar, 2009, s. 118). Çalışmanın veri kaynağını teşkil eden belgeler, çalışmanın konusu ile ilgili her türlü yazılı belgeyi kapsar (Balci, 2009, s. 180). Nitel çalışmalar ile belge tarama analizine uygun (Baloğlu, 1999; Sönmez ve Alacapınar 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak belirlenen bu belgelerin seçiminde; belgenin özgünlüğü, orijinalligi, tahrifatlı olmaması ve çalışılan konuya uygunluğu kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Bunlara ek olarak seçilen belgelerde; kitapların belirli yayınevleri tarafından yayımlanmış olması, makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı ve ISSN nolu-TR dizinli olması, akademik tezlerin YÖK’ün arşivine kayıtlı olması, kongre/sempozyum bildirilerinin bilimsel ve bilim kurulu olan bilimsel organizasyonlarda sunulup yayımlanmış olması ve son olarak da internet tabanlı kaynakların akademik tabanlı/uzantılı adreslerden alınmış olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre seçilip taranan belgeler, araştırmanın amacı doğrultusunda ve nicel çalışmaların doğasına uygun (Glesne, 2014; Karataş, 2015; Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013) şekilde yansız olarak okunmuş, betimlenmiş, yorumlanmış ve bu yorumlardan da belirli sonuçlara varılmıştır.

Teorik Çerçeve

Etimolojik olarak metaverse, “meta” (soyut) ve “verse” (evren) olmak üzere iki kelimenin birleşmesinden elde edilen bir kavramdır. Bu anlamda “soyut evren” olarak nitelenebilen metaverse, 3 boyutlu soyut evren (Choi ve Kim, 2017; Lee, 2021) veya 3 boyutlu soyut ortam olarak anlaşılabilir. Metaversenin teorik arka planı, 1992’de Neil Stephenson’un “Snow Crash” (Kar Kazası) romanına dayandırılmaktadır (Park ve Kim, 2022). Bilim kurgu niteliğindeki bu romandan ilham alan birçok kitap, oyun ve film aşamalarından sonra metaverse (Damar, 2021) bugün, hemen her sektöre yansması olan yeni nesil internet teknolojisi mahiyetindedir. Diğer taraftan metaverse, birçok sanal ve dijital teknolojinin birleşimini ifade eden teknolojik bir kombinasyondur. Bu yapı; donanım, yazılım ve içerik şeklindeki üç bileşenden oluşur (Park ve Kim, 2022). Bu bileşenler; web 3.0, sürükleyici 3D ortamı, second life, blockchain, nesnelerin interneti, yapay zekâ gibi birçok sanal ve dijital teknolojik uygulamalar (Yang vd., 2022) ile artırılmış gerçeklik, simülasyon ve animasyonlar ile ileri programlama dillerini kapsar (Kiraz, 2014, s. 34). Bu kapsama, başa ve ele takılan giyilebilir teknolojiler de dâhildir. Metaverse sanal ortamı, ayna dünyası, avatar ve genişletilmiş gerçeklik (artırılmış ve karma gerçeklik) bileşenlerinin toplamından oluşur. Tanım olarak metaverse, etkileşimli artırılmış sanal gerçeklik cihazlarıyla insanların tamamen zihinsel olarak hissettikleri sanal bir evren (Narin, 2021) şeklinde ifade edilebilir.

Eğitim bağlamında metaverse; bilgisayar destekli, çevrim içi, çok kullanıcı, 3 boyutlu sanal ortam (Ceylan-Dadakoğlu ve Aksoy, 2020) veya ekosistem olarak anlaşılabilir. Bu sanal ekosistem, gerçek dünyada ulaşılması mümkün olmayan birçok eğitim konusunu, simülasyon ve hologramla ulaşılabilir kılmaktadır. Dahası, bireye (öğrenciye), onun ekran kişiliği olan avatarı vasıtasıyla, diğer insanlar ile üç boyutlu simülasyonlarla etkileşime girme olanağı sunar (Park ve Kim, 2022). Bu özellikleriyle metaverse, sanal yerleşke veya sanal sınıf gibi

uygulamalarla eğitimde zaman ve mekân kısıtlarını ortadan kaldırarak, her zaman ve her yerde erişim olanağı ile öğretim içeriğini olağanüstü zenginleştirme potansiyeli taşımaktadır. Ancak “geçici bir moda akım mı?”, “çağın eğitim paradigması mı?”, yoksa “geleceğe damga vuracak bir teknolojik olgu mu?” olduğu tartışılan metaversenin, eğitime yeni açılımlar sağlama potansiyeli yanında, özellikle eğitimin bireysel ve sosyal boyutlarıyla ilgili birtakım kuşku ve tedirginliklere yol açtığı da tartışılmaktadır. Metaversenin bahse konu olumlu ve tedirgin edici iki yüzüne dair çalışmalar, bu tartışmalara veri sağlaması bakımından önemlidir.

Eğitimde Yeni Fırsatlar Anlamında Metaverse Olgusu

Eğitim ve teknoloji ilişkisi oldukça eski olsa da metaverse gibi yeni nesil sanal ve dijital teknolojiler ile eğitim ilişkisi nispeten yenidir. Ancak bu ilişki yeni de olsa, gelecekte eğitim ile teknoloji ilişkisinin varacağı çok farklı boyutlara işaret etmesi bakımından önemlidir. Nitekim bugün, teorik ve uygulama boyutlarıyla eğitimi topyekûn etkileme aşamasına gelen metaverse ekolojisinin (Duan vd., 2021) eğitim ve öğretimi dönüştürmeye başladığı görülmektedir. Gelişmiş ülke örnekleri bu dönüştürmenin ülkemiz için de çok uzak olmadığını işaretlerini vermektedir. Zira daha önce eğitimin uygulama boyutuna destekleyici araç olarak katkı sağlayan teknolojinin rolü, metaverse ekolojisiyle radikal biçimde değişme emareleri göstermektedir. Çünkü aslında teknolojik bir kombinasyon olan metaverse, eğitimin ontolojik ve epistemolojik rollerini de üstlenerek eğitime paydaş olma rolünü aşıp bizatihi eğitim ekosistemi olarak öne çıkmaktadır. Metaversenin eğitim ortamı olması durumu, biri olumlu ve diğeri de tedirgin edici olmak üzere iki perspektiften ele alınabilir.

Olumlu perspektiften metaverse ekosistemi, yakın zamanda deneyimlediğimiz Covid-19 Pandemisi gibi gerçek zaman ve mekân bağlamı eğitim-öğretimi kesintiye uğratan olağanüstü durumlarda, kurtarıcı olarak görülebilir. Diğer taraftan metaverse, sanal ve dijital teknolojilere aşina Z ve Milenyum Kuşaklarının mevcut eğitim ve öğretimi yadsımlarına çözüm olabilir. Zira oyun-sohbet-eğitim eşleştirmesiyle metaverse ekolojisi, adı geçen bu kuşakların eğitim ve öğrenme tercihiine cevap verebilir. Diğer taraftan metaverse, öğrencilere, kendilerinin oluşturduğu avaturları vasıtasıyla onları dersin izleyicisi olmaktan, dersin aktif katılımcıları olmaya taşıyabilir (Hazneci, 2019). Böylece geleneksel ortamda çekingenlik gösteren bazı öğrenciler, sanal ortamda bu sarmalı kırarak kendi eğitim süreçlerine dahil olma ve bu süreci yönlendirip şekillendirme olanağı bulabilirler (Choi ve Kim, 2017). Bu olanakla öğrenciler, bir taraftan kendi bilgilerini inşa etme ve diğer taraftan da kendi öğrenmelerinin gidişatı hakkında geri dönüt alma fırsatı bulmuş olurlar (MacCallum ve Parsons, akt.: Avcı, 2017). Ayiter (2008), bu fırsatların, bireysel öğretim çerçevesinde, öğrencinin kendi özgür iradesiyle eğitim amaçlarını, içeriğini ve aktivitelerini belirleme bakımından önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Şimşek, Erbay ve Kirişçi (2019) de bireye özgü öğretim bağlamında ele aldıkları bu olanakları, stressiz ortam, motivasyon, merak ve dikkat gibi duyuşsal öğrenme değişkenleri için çok önemli görmektedirler. Ayrıca metaverse, gerçek ortamda sağlık, güvenlik ve maliyet gibi gerekçelerle ulaşılması mümkün olmayan olgu ve olaylara yönelik sanal deneyimleme olanağı sunar (Yoo ve Keung, 2021) ki bunun akademik başarı ve duyuşsal gelişim açısından birçok pozitif çıktılardan söz edilebilir. Nitekim ilgili araştırmalar (Demirbağ, 2020; Soylu,

2019; Şahin, 2016), sanal ve dijital ekosistemlerin eğitimde birçok akademik ve duyuşsal avantajlar sağladığını göstermektedir. Diğer taraftan sanal grup çalışmalarıyla metaversenin, yüz-yüze etkileşimde gruba katılamayan çekingen öğrencilere sosyalleşme olanağı sunması da önemlidir (Lee, 2021). Nitekim araştırmalar, sanal öğrenme ortamlarında öğrencilerin geleneksel ortama göre daha fazla grup çalışması imkânı bulduğunu (Esteves, vd., 2011; Singh ve Lee, 2008) teyit etmektedir (akt.: Arslan vd., 2017, s. 460).

Yukarıda sayılan avantajlar dikkate alındığında; metaverse ekolojisi, bireye avatari vasıtasıyla sağladığı kendi bilgisini inşa etme, geri bildirim alma ve derste inisiyatif alma gibi bilişsel olanaklarla, “Yapılandırmacı eğitime uygun” (Girvan ve Savage, 2010 akt.: Avcı, 2017, s. 52) olarak değerlendirilebilir. Yine bireye inisiyatif tanıyan metaverse ekolojisi, sanal grup etkileşimleriyle ona sağladığı duyuşsal ve sosyal olanaklarla “insan merkezli bir bilişim” olarak (Duan vd., 2021) nitelendirilebilir. Bütün bunların sonunda da metaverse ekolojisinin, oyun-eğlence-sohbet eşleştiren uygulamalarıyla motive edici (Gennett, 2010, s. 12) bir ortam olduğu ve bu ortamın günümüz Z Kuşağına eğitimde yeni açılımlar sağlama potansiyeli bulunduğu belirtilebilir. Makro eksende ise söz edilen bu potansiyel, TES’nin yapı, içerik ve işleyiş olarak dijital çağın eğitim paradigmasına uyum bakımından önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Eğitimde Tedirginliğe Yol Açma Potansiyeli Bakımından Metaverse Olgusu

Metaverse şemsiye kavramı altındaki Second Life, 3 boyutlu sanal ortam, web 3.0 gibi sanal ve dijital tabanlı eğitim ekosistemlerinin yukarıda değinilen avantajları yanında, birtakım sınırlılıklar ve olumsuzluklara yol açma potansiyelinden de söz edilebilir. İlgili literatür (Papapanagiotou ve Devetsikiotis 2008 akt: Avcı, 2017; Şahin, 2016; Tepe, 2019; Zhang, 2013 akt: Koçak, Karakuş ve Göktaş, 2018) incelendiğinde, metaverse benzeri ekosistemlerin uygulanmasıyla ortaya çıkan en belirgin şikayetler; teknik aksaklıklar, bu teknolojilere erişim ve kullanım sorunları, teknolojik bağımlılık, hukuksal ve yönetsel boşluklar ile birtakım sağlık sorunları şeklinde sıralandığı görülmektedir. İliç (2013), bunlara bürokratik sorunları da eklemektedir. Sanal ve dijital ortamların uygulanmasıyla gün yüzüne çıkan bu sorunlar, kısaca metaverse eğitim ekosisteminin sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Yeni nesil internet teknolojisindeki gelişmelere bağlı olarak zamanla azalması beklenen bu sınırlılıklar bir yönüyle de ilgili alandaki eğitimin yaygınlaşmasına bağlı olarak azalabilir. Benzer şekilde, uygulamadan gelen serzenişlere bağlı olarak ortaya çıkan telif hakları, siber taciz ve ahlaki sorunlar gibi yönetsel ve hukuksal problemler de yapılacak düzenlemelerle azaltılabilir.

Ancak metaverse benzeri ekosistemlerin, eğitimin felsefi (teorik), bireysel (psikolojik) ve toplumsal (sosyolojik) boyutlarına yönelik yol açtığı kuşku, sanal ve dijital ortamların doğasıyla ilgili olduğu için bunların zamanla azalmasını beklemekten ziyade, bunlara ayrı bir parantez açmak daha doğrudur. İlk olarak, metaverse benzeri sanal ve dijital ekosistemlerin, eğitime dair algı, anlam ve kavrayışları şekillendiren zaman ve mekân bağlamlarını yok etmesi, eğitimin kuramsal dayanaklarında ciddi bir boşluğa yol açmaktadır. Metaversenin, zaman ve mekân bağlamlarını koparmasıyla formal eğitimin merkezini kaybetmesi; avatar vasıtasıyla öğrencinin bedensizleşmesi ve bilginin gerçek nesnesinden koparak dijital bilgiye dönüşmesi

ilk akla gelenlerdir. Böylece, formal eğitimdeki bilinen ve aşına olunan, “gerçek uzam ve belirli zaman diliminde insandan insana etkileşim” şeklindeki işleyiş ciddi biçimde zedelenmektedir. Diğer taraftan, metaverse ekosisteminde zaman ve mekân, gerçekliğini yitirdiğinden eğitim ortamı, mesafesiz uzam ve fasılasız zamana (Göker, 2017) ve zeminsizliğe dönüşürken; insan (öğrenci) da, avatar marifetiyle sanal benlikle adeta bedensizleşmektedir. Bu ekosistemde bilgi, form ve elde edilme yolu bakımından değişime uğrarken, öğretmenin bilinen rol ve işlevleri ise adeta belirsizleşmektedir. Konuyla ilgili olarak Pamukçu ve Çakır’a (2020, s. 3) göre, bu belirsizlikler bireyde sosyal bulunuşluk ve buradalık algısında boşluklara yol açmaktadır ki bu, formal eğitimde ontolojik anlam kırılmalarına yol açabilmektedir. Benzer şekilde bilgi olgusundaki dönüşümler de formal eğitimde epistemolojik anlam kaymalarına sebep olabilmektedir. Bu noktada metaversenin, soyut ekosistemde bireye sanal bulunuşluk hissi vermek için başa ve ele takılan bazı aygıtlarla uyarmaya çalıştığı “buradalık hissi” ve buna dayalı oluşacak “sanal benliğin” nasıl bir ontolojik zemine ve nasıl bir dijital pedagojik kurama dayandırılacağı belirsizdir. Bunlara dair bugüne kadar ortaya konulmuş tutarlı ve kabul görmüş teorik açıklamalara rastlanmaması, konuyla ilgili belirsizlik, kuşku ve hatta tedirginliklere yol açmaktadır. Zira sanal ortamın aldatici doğası (Merwe, 2021) göz önüne alındığında, tutarlı ontolojik ve epistemolojik zeminden yoksun metaverse eğitim ekosisteminin, çıktılarının da bireysel ve sosyal anlamda nerelere savrulabileceği öngörülememektedir. Oysa eğitim, meçhule, belirsizliklere ve tesadüflere havale edilecek bir etkinlik değildir.

İkinci olarak metaverse benzeri sanal ve dijital ekosistemlerin, avatar vasıtasıyla bireyi (öğrenciyi) bedensizleştirmesi, ciddi benlik ve kimlik sorunlarına yol açma riski taşımaktadır (Erkılıç ve Dönmez, 2020). Ruh ve duygular ekseninde tatmin edici bir yaşam için kritik öneme sahip benlik inşasının, kişinin kendisine dair algıları ile çevresindekilerin ona dair algı ve görüşlerinin kesişmesinden oluştuğu (Dağ, 2019, aktaran: Özodaşık, 2019, s. 116) hatırlandığında, sorun daha iyi anlaşılabilir. Zira metaverse ekosisteminde, bireyin avatari vasıtasıyla oluşturduğu sanal kişiliğine dair kendi soyut öz-algısı ile sanal ortamdaki soyut-diğerlerinin, ona yönelik aslında sanal olan algıların, onda nasıl bir sanal benlik inşası sağlayacağı belirsizdir. Dahası, bu ortamda inşa edilen benlikle gerçek benliğin nasıl uyuşacağı veya uyuşup uyuşmayacağı da belli değildir. Bu noktada Topu’nun (2015) dikkat çektiği, biri gerçek ve diğeri sanal olmak üzere çift kimlik ve bunun yol açacağı kimlik karmaşası oldukça tedirgin edicidir. Bununla ilgili olarak, bireylerin kendi kişilik ve benliklerini sunuş biçimlerinin gerçek dünyanın ötesinde sanal dünyada farklılaşması (Özdemir, 2019, s. 178) önemli bir sorundur. Bu sorunla ilgili olarak, metaverse benzeri sanal ortamlarda bireyin avatar vasıtasıyla, gerçek kimliğinde farklı kimlik/kimliklere bürünme arayışı (İsmailzada, 2017) ciddi psikolojik riskler barındırmaktadır. Zira metaverse ekolojisiindeki zeminsiz ortam, fasılasız zaman bağlamında oluşan kimlik karmaşası veya çift kimliğin yol açabileceği zihinsel travma ve psikolojik parçalanmışlığın (Alanka ve Cezik, 2017) sonuçları kestirilememektedir (Akpınar ve Akyıldız, 2022). Dolayısıyla metaverse ekolojisi, İsmailzada (2017) tarafından, “çevrim içi olduğunuzda kim olduğunuzun algılanan bir görünümü” olarak tanımlanan sanal kimlik ile gerçek veya asıl kimliğin ilişkisi veya alakası birçok psikolojik ve hatta sosyal soruna gebe gibi görünmektedir.

Üçüncü olarak, metaverse benzeri ekosistemlerde, bilginin gerçek nesnesinden (objesinden) koparılıp dijital bilgiye dönüşmesi, epistemolojik kırılmalara yol açabilir. Zira bilinen ve aşına olunan anlamda bilgi, nesnesine tabi olup bilgiye ulaşmak da izlenen yolla ilişkilidir (Avşar Arık, 2018, s. 3). Oysa metaverse ekosisteminde gerçek nesneye tabi olmayan bilgiye, sanal yollarla ulaşılmaktadır. Metaverse ekosisteminde bireyin yerini sanal kişiliği (avatarı) ve bilgiyi var eden gerçek nesnenin yerini de, çoğunlukla sanal nesneler (objeler) almaktadır. Bu durumda, özne ile nesne arasındaki ilişkinin ürünü olarak var olan bilgi; sanal özne ile sanal objenin etkileşimine dönüştüğünden, bu etkileşimin ürünü olarak tezahür eden bilginin mahiyeti belirsizdir. Bu belirsizliklere bir de sanal teknolojilerin sağladığı soyut uzamların, elde edilen bilginin (dijital bilginin) mahiyetine nasıl tesir ettiği eklenebilir. Aslında metaverse sanal ortamındaki “dijital” olarak nitelenen bu bilgi, insan aracılı bilginin teknoloji aracılı bilgiye (Godler vd., 2020, akt.: Demir, 2020, s. 336) dönüşümünün hikâyesidir. Diğer taraftan, kaynağı, mahiyeti ve elde edilmesi sanal olan bu mahiyeti belli olmayan bilginin zihin tarafından nasıl kodlanacağı da merak konusudur. Bu konu, eğitimin özellikle uygulama boyutu için kritik öneme sahiptir. Çünkü kısaca değinilen dijital bilgiye dair mevcut öğretim kuramları, modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri yetersizdir. Konu bilginin değeri ekseninde ele alındığında, söz konusu dijital bilginin felsefenin önemli bir epistemik amacı olan “doğruya ulaştırma” (Demir, 2020) işlevini yerine getirip getiremeyeceği de açık değildir. Oysa eğitimde epistemolojik anlayışın, bireyi doğru ve gerçekliğe götürmesi değerlidir (Tezci ve Uysal, 2004). Bütün bu belirsizlikler, bilginin kaynağı, doğası, değeri ve elde edilme yolları anlamında yeni bir epistemolojik duruma işaret ediyor olabilir ki bu durum açıklanmaya muhtaçtır. Dolayısıyla metaverse benzeri ekosistemlerle ortaya çıkan yeni durumlarla alakalı ontolojik ve epistemolojik dayanaklar içeren sanal veya dijital pedagojik kuramların ivedilikle ihdas edilmesi gerekir denilebilir.

Son olarak metaverse benzeri sanal ve dijital eğitim ekosistemlerinin, bireyi, sanal benlikle mensubu olduğu toplum aidiyetinden kopararak, küresel amaç ve argümanlara aracı haline getirme riski oldukça rahatsız edicidir. Özellikle günümüz eğitim çağındaki çocuk ve gençlerin söz konusu sanal ve dijital uzamlarda çokça gezinmesi, bu riskin paranoya olmadığını göstermektedir. Zira “ne yerseniz o olursunuz” ve “ne okursanız o olursunuz” ilkelerinden hareketle, “nerede gezinirseniz zihnen o olursunuz” çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarıma göre, sosyal medyada var olan, sanal uzam ve ortamda dijital bilgi ile beslenen (şekillenen) bireyin, aslında “bilgisayar sömürgeciliği” (Geray, 1995 akt.: İsmailzada, 2017) diye tanımlanan sarmala yakalandığı ve bu ortamların sağlayıcısı olan adreslerin “epistemik kölesi” olmaya aday olduğu söylenebilir. Nitekim son yıllarda sosyal medya ve internet üzerinden kitlelerin nasıl kolayca harekete geçirildiği herkesin malumudur. Metaverse benzeri sanal ve dijital platformlarla ve küresel vatandaşlık gibi argümanlarla, zihnen ülke gerçekliğinden koparılan çocuk ve gençleri, kimlerin hangi amaçlarla harekete geçirdiği sorusu, eğitimin sosyal ve politika boyutları açısından ciddi bir sorundur. Bu itibarla, metaverse benzeri sanal ve dijital ekosistemlerin, milli eğitimin başat yönelimlerinden olan, bireyi içinde yaşadığı toplumla uyumlaştırma amacını, adeta yeni bir alternatif “sosyalizasyon ajanı” (Avşar Arık, 2018, s. 3) olarak tehdit ettiği ileri sürülebilir.

Tartışma ve Sonuç

Son yıllarda eğitime önemli yansımaları olan metaverse olgusunu eğitim ile teknoloji ilişkisi bağlamında ele alarak, sunduğu fırsatlar ve yol açtığı tedirginlikleri irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak, sanal ve dijital teknolojilerin birleşmesini temsil eden ve zaman ile mekân sınırlarını ortadan kaldıran metaverse (Choi ve Kim, 2017), birçok yazılım, donanım, aygıt ve sistemin kombinasyonudur. Bu kombinasyon, artırılmış gerçeklik, simülatif-sanal dünya, yaşam günlüğü (life logging), ayna dünya unsurlarından meydana gelir (Kim, 2021; Warburton, 2009). Bünyesinde birçok sanal ve dijital sistem, yazılım ve aygıt barındıran metaverse, aslında internet teknolojisinin geldiği son halkayı temsil eden önemli bir gelişmedir. Teknoloji ile ilişkisi insanlık tarihi kadar eskilere giden eğitimin (Ergin, 1998), bu teknolojik gelişmeye kayıtsız kalması düşünülemez. Nitekim on yıla sığan kısa zaman içerisinde metaverse ile eğitim ilişkisi ciddi mesafe kat etmiştir. “Metaversal eğitim” (Akpınar ve Akyıldız, 2022) olarak adlandırılan metaverse ile eğitim ilişkisi, eğitim ile teknoloji ilişkisini daha önce tanık olunmayan çok farklı noktalara taşımış gibi görünmektedir. Zira metaverse, kadim anlayış olan teknolojinin araç olarak eğitimi destekleme rolünü aşarak yeni nesil için “eğitim ekosistemi” (Kanematsu vd., 2014) olma yolunda ilerlemektedir. Bu durum, formal eğitimin teorisi ve uygulama boyutlarında bilinen dayanak, bağlam, rol ve işlevler için radikal bir değişim ve dönüşüm demektir. Çalışmada, ilgili literatüre dayalı olarak bu değişim ve dönüşümler; eğitimin teorik (felsefi) dayanakları ve uygulama (öğretim süreci) aşaması ile teknolojik, bireysel (psikolojik) ve toplumsal (sosyal) boyutları bağlamında; olumlu ile olumsuz olmak üzere iki eksenle ele alınmıştır. Buna yönelik çıkarımlara aşağıda yer verilmiştir.

Öncelikle olumlu perspektiften ele alındığında, ilgili literatüre (Ardıç ve Altın, 2017; Artkan ve Kaya, 2021; Erden, 2017; Kesgin, 2019) göre, metaverse benzeri 3 boyutlu sanal ve dijital ekolojiler, Bilgi Çağının eğitim paradigması olup, bu çağın eğitim nesli olan Z ve Milenyum kuşağının eğitim yolu ve tercihidir. Nitekim konuyla ilgili araştırma ve çalışmalarda, metaverse ekolojilerinin; eğitime erişim, eğitim içeriğini zenginleştirerek iş birlikli öğrenmeyle (Avcı, 2017) öğrencilere akademik, duyuşsal ve sosyal destek (Arslan vd., 2017) sağladığı ortaya konulmuştur. Bu özellikleriyle metaverse ekolojileri, TES’in Bilgi Çağına uyumu bakımından önemli fırsat ve açılımlar sunabilecek yeni bir eğitim paydaşı (Tsai vd., 2013) olarak değerlendirilebilir.

Konu olumsuz perspektiften ele alındığında, ilgili çalışmalara (Akpınar ve Halitoğlu, 2022; Bakioğlu ve Şentuna, 2001; Göker, 2017) göre, metaverse benzeri 3 boyutlu sanal ve dijital ekolojiler, formal eğitimin ontolojik ve epistemolojik zemininde erozyona yol açmaktadır. Bu felsefi erozyon, formal eğitimin bireysel ve sosyal boyutlarında sarsıntıya sebep olabilmektedir. Çalışmada bu durum, uygulaması henüz yeni olsa da metaverse benzeri eğitim ekolojileri için; bilinen gerçek zaman ve gerçek mekânda, fiziksel birey ile yazılı-görsel bilginin eşleştirilmesi şeklindeki pedagojik anlayış yerine, *zamansız-mekânsız-merkezsiz ortamda dijital bilgi ile sanal bireyin* eşleştirmesine dayalı yeni bir pedagojik kuramın ortaya konulamamış olmasıdır. Bu yönüyle hâlihazırdaki metaverse eğitim ekolojilerinin pedagojik temelleri; eğitimin teknolojik ve ekonomik boyutlarında iyi görünmesine rağmen, eğitimin felsefi, psikolojik ve sosyal dayanakları itibarıyla oldukça zayıf olarak değerlendirilebilir. Buna örnek olarak,

metaverse ekolojisinin kurgusal ilham kaynaklarından olan Neal Stephenson'ın "Snow Crash" isimli siberpunk romanındaki sanal yaşamın (Mete, 2022: 158), pedagojik analizi yapılamamıştır. Başka bir örnek de, metaverse evreninin kritik kavramlarından olan "dijital" kelimesinin ifade ettiği, rakamların "olgu" veya "şey"leri temsil etmesinin; oluş ve bozuluşun arka planındaki sayısal formüllerin değişiminin (Yıldız, 2023: 648), bireyin algı ve öğrenmesi açısından ne anlama geldiği tam olarak ortaya konulabilmiş değildir. Dikkat çekici bir örnek de, bireyin metaverse ekolojisinde insanı temsil eden "avatar" olgusunun (Batu ve Kocaömer, 2023), gerçek benlikle ilişkisi ile öğrenmedeki psikolojik süreçler bakımından ne anlama geldiği meçhuldür. Diğer taraftan, metaverse eğitim ekolojilerinin; 2000 yılı sonrasında sanal ve dijital teknoloji ortamına doğmuş Z Kuşağı ile Dijital Çağın Kuşaklarının (Ardıç ve Altun, 2017; Kesgin, 2019) eğitim yolu olabileceği ve bunun hâlihazırdaki 1965 sonrasında doğmuş X ve Y kuşaklarına (Deniz ve Tutgun Ünal, 2019) mensup eğiticiler tarafından anlaşılmama olasılığından da söz edilebilir. Bu itibarla, metaverse eğitim ekolojilerinin gerekliliğine dair tartışma, karar ve politikaların kuşak çatışması gölgesinde kalmamasına özen gösterilmelidir. Zira eğer gerçekten metaverse benzeri ekolojiler, çağın gereği (Öktem ve Çiftçi, 2020) Z ve dijital kuşağının tercihi (Fettahlıoğlu, Birin ve Yıltay, 2018) olup, çağın eğitim paradigması ise, TES'in bundan mahrum edilmesi, Türkiye'nin geleceği açısından ciddi bir risk anlamına gelir. Diğer taraftan, metaverse benzeri ekosistemlerin, yakın zamanda tüm dünya tarafından deneyimlediğimiz Covid-19 Pandemisi (Can, 2020) gibi olağanüstü hallerde kurtarıcı olabildiği göz ardı edilemeyecek bir olgudur. Son tahlilde, henüz yeni bir uygulama olduğu için yeterince deneyim tecrübe edilemeyen metaverse benzeri ekosistemlerin, eğitim için yeni fırsat ve açılımlar kadar, tedirgin edici boyutlarının da olduğu belirtilebilir. Ancak metaverse benzeri ekosistemlerin, teknolojik ve ekonomik boyutları itibarıyla eğitimde sağladığı destek yanında; bireysel ve sosyal boyutlarda, kültürel çözümlere yol açabilecek olası kimlik ve aidiyet sorunları (Güzel, 2016; Kardaş, 2018) ekseninde, kuşak çatışmalarından arındırılmış şekilde, detaylı olarak ele alınması önemlidir. Zira mevcut eğitim anlayış ve uygulamalarıyla yeni nesillere hitap etmede yetersiz olduğu anlaşılan (Halisdemir, 2015, s. 31) TES'in, teknoloji ekseninde yeni açılımlara ihtiyacı yadsınamaz. Ancak bu açılımlarla TES'in Bilgi Çağının çağdaş paradigmalarına uyumunda, eğitimin teknolojik ve ekonomik boyutları ile psikolojik ve sosyal boyutları arasında denge sağlanması da gözden uzak tutulmamalıdır.

Kaynaklar

- Akpınar, B. ve Akyıldız, T. Y. (2022). Yeni eğitim ekosistemi olarak metaversal öğretim. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 873-895. <https://doi.org/10.29228/joh.56881>
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Data Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786052410509.02>
- Akpınar, B. ve Halitoğlu, S. (2022). Digital transformation in education: Metavaryal. *4th International Symposium on Global Pandemics and Multidisciplinary Covid-19 Studies*, March 1-2, 2022 / Ankara, Turkey
- Alanka, Ö. ve Cezik, A. (2017). *Dijital epistemoloji: sanal gerçeklik ve bilginin değişen doğası İçinde "İletişim ve Kültür"* (Eds. Suat Gezgin ve Tuğba Akdal). Eğitim Yayınları.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni*

- Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 12-30.
- Arslan, S., Bütün, M., Gökçek, T., Güneş, G., Çakıroğlu, O., Baran, B. ve Coştu, S. (2017). Yaşamdaki matematiğe yönelik 3b sanal öğrenme ortamının (MATHLIFE) uygulanması: Deneyimler ve zorluklar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 459-480.
- Artkan, M., Kaya M. (2021). Mimarlık eğitimini z kuşağı ile yeniden düşünmek: Bir görsel öğrenme biçimi olarak "Bricolage". *International Design and Art Journal*, 3(1), 54-69.
- Avcı, K. Ş. (2017). *3 boyutlu sanal öğrenme ortamında probleme dayalı öğrenmenin, kavramsal anlama ve problem çözmeye dayalı öğrenme performansı üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Avşar Arık, I. (2018). *Teknoloji bağımlılığı ve sosyal kimlik oluşumu: Y nesli*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ayiter, E. (2008). Art Education in a metaverse: ground<c>. https://www.academia.edu/1795393/Art_Education_in_a_metaverse_ground_c (Erişim: 11.10. 2021).
- Bakioğlu, A. ve Şentuna, T. (2001). İnternet ile eğitimde öğretmen ve okulyöneticilerinin görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 10-18.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 1999, 253-257.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407. <https://doi.org/10.17051/io.2016.81764>
- Batu, M. ve Kocaömer, C. (2023). Metaverse nedir? literatür art alanı bağlamında yeni bir tanım önerisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 92-112.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Ceylan-Dabakoğlu, S. ve Aksoy, Ş. (2020). Second life sanal ortamının özellikleri ve sanat eğitimi kapsamında değerlendirilmesi. *E. Journal of Human Sciences*, 17(2), 485-512. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.5769>
- Choi, H.S ve Kim, S. H. (2017). A content service deployment plan for metaverse museum exhibitions-Centering on the combination of beacons and HMDs. *International Journal of Information Management*, 37, 1519-1527. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.04.017>
- Çakır Yeygel, S. (2017). Sosyal medyada dijital aktivist hareketler üzerine kuramsal bir İnceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 753-783. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.303261>
- Damar, M. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar. T. Talan (Ed), *Metaverse ve eğitim teknolojisi* (s. 162-192) içinde. Efe Akademi.
- Demir, M. N. (2020). Sosyo-epistemik bir argüman olarak dijital estetik şiddet. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 72, 332-350.
- Demirbağ, İ. (2020). Üç boyutlu sanal dünyalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 97-112.

- Deniz, L. ve Tutgun Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sos-yal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1025-1057. <https://doi.org/10.26466/opus.557240>
- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X. ve Cai, W. (2021). "Metaverse for social good: A university campus prototype". In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia (MM '21)*, October 20-24, 2021, Virtual Event, China. <https://doi.org/10.1145/3474085.3479238>
- Eraslan, L. (2021). Metaverse. <https://www.yenisafak.com> adresinden 22 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.
- Erden, N. S. (2017). Yeni nesillere yeni öğretim yöntemleri: Z kuşağının öğrenme stilleri ve yükseköğrenim İçin öneriler. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(12), 249-257. <https://doi.org/10.23929/javs.329>
- Ergin, A. (1998). *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Anı Yayıncılık.
- Erkılıç, H. ve Dönmez, S. C. (2020). Sanal gerçeklik anlatısının izini sürmek: Trinity VR ve selyatağı VR örnekleri. *Sine Filozofi Dergisi, Özel Sayı*, 318-344. <https://doi.org/10.31122/sinefilozofi.674107>
- Fettahlıoğlu, S., Birin, C. ve Yıltay, S. (2018). Teknoloji kabul modeline göre kuşaklar arası farklılığın İncelenmesi: Akıllı telefon uygulamaları kullananlara yönelik bir araştırma. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(29), 3904-3915. <https://doi.org/10.26450/jshsr.904>
- Fırat, D. ve Kayacan, D. (2020). Teknolojinin eğitimdeki dönüştürücü etkisi üzerine düşünmek. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 19(73), 30-48.
- Gennett, Z. A. (2010). *Shortfall online: The development of an educational computer game for teaching sustainable engineering to millennial generation students*. [Master Thesis, The Department of Mechanical and Industrial Engineering Northeastern University Boston, Massachusetts].
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu)*. Anı Yayıncılık.
- Göker, G. (2017). Dijital heterotopyalar: "Başka" Bir bağlamda yeni medya. *Selçuk İletişim*, 9(4), 164-188.
- Güzel, E. (2016). Dijital kültür ve çevrimiçi sosyal ağlarda rekabetin aktörü: "Dijital Habitus". *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 82-103. <https://doi.org/10.19145/guifd.26114>
- Halisdemir, M. (2015). *Okul yöneticilerinin z kuşağına yönelik tutumları ve z kuşağının okul yöneticisi algısı*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Hazneci, U. Ö. (2019). "Güncel artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanımı üzerine bir inceleme". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu* 26-28 Ekim 2019 (s. 499-508). Samsun.
- İlic, U. (2013). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu sanal dünyalar uygulaması*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- İsmailzada, L. (2017). Sanal dünyada sanal dönüşüm. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 1(3), 227-

236. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2017.1/3.227-236>
- Kanematsu, H., Kobayashi, T., Barry, D. M., Fukumura, Y., Dharmawansa, A. ve Ogawa, N. (2014). Virtual STEM class for nuclear safety education in metaverse. *Elsevier Procedia Computer Science*, 3, 1255-1261. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.08.224>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kardaş, S. (2018). *Dijital sosyoloji ya da yeni toplumsallıklar*. [Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kesgin, G. (2019). *X,Y,Z kuşaklarının yaşlılara yönelik tutumunun ölçülmesi; İstanbul İli, Kadıköy İlçesi Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kim, J.G. (2021). A study on metaverse culture contents matching platform. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 9(3), 232-237.
- Kiraz, A. (2014). *Yapay zekâ destekli sanal laboratuvar tasarımı: Çekme deneyi uygulaması*. [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Koçak, Ö., Karakuş Yılmaz, T. ve Göktaş, Y. (2018). Bir öğrenme ortamı olarak sanal dünyaların tasarımında karşılaşılan pedagojik zorluklar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 90-106. <https://doi.org/10.17943/etku.364110>
- Lee, J. Y. (2021). A study on metaverse hype for sustainable growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 10(3), 72-80.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Merwe, D. (2021). "The metaverse as virtual heterotopia". *3rd World Conference on Research in Social Sciences*. 22-24 October, 2021, Vienna, Austria. <https://doi.org/10.33422/3rd.socialsciencesconf.2021.10.61>
- Mete, M.H. (2022), Metaverse teknolojileri ve etki alanları. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 155-171.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Narin, N. G. (2021). A content analysis of the metaverse articles. *Journal of Metaverse*, 1(1), 17-24.
- Öktem, M. Kemal ve Çiftçi, L. (2020). Kamu yönetimi -teknoloji etkileşimi ve Türk eğitim sistemi. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 1, 28-40.
- Özdemir, B. (2019). Dijitalleşen İletişim ortamlarında kimlik İnşası ve benlik sunumu: İletişim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 3(3), 178-191. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2019.3/3.178-191>
- Özodaşık, M. (2019). Z nesli ve İletişim sorunları. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 27(4), 113-136.
- Pamukcu, B. S. ve Çakır, H. (2020). İşbirlikli öğrenmeyi destekleyen üç-boyutlu sanal öğrenme ortamı geliştirilmesi: Bir durum çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

- Dergisi*, 49, 530-563. <https://doi.org/10.9779/pauefd.582519>
- Park, S. M. ve Kim, Y. G. (2022). Metaverse: Taxonomy, components, applications, and open challenges. *IEEE Access*, 10, 4209-4251. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3140175>
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Özel Sayı), 1741-1759.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar* (Çev: D. Bayrak, H. Bader Arslan ve Z. Akyüz) (2. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Soylu, M. S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, G. (2016). *Second life oyununun sosyal bilgiler öğretiminde deneyimsel öğrenmeye yönelik bir model olarak kullanılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Şimşek, İ., Erbay, H. N. ve Kirişçi, M. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.005>
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçükoglu, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. <https://doi.org/10.26466/opus.370345>
- Taşlıbeyaz, E. (2019). Z kuşağı ile ilgili araştırma eğilimlerinin ve eğitime yönelik katkılarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 715-729. <https://doi.org/10.16953/deusobil.456533>
- Tepe, T. (2019). *Başa takılan görüntüleyiciler için geliştirilmiş sanal gerçeklik ortamlarının öğrenme ve buradalık algısı üzerine etkilerinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Topu, F. B. (2015). *3 boyutlu sanal ortamdaki rehberli ve rehbersiz öğrenmenin öğrenci meşguliyeti ve başarısına etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Tsai, C.C., Chai, C.S., Wong, B. K. S., Hong, H.Y. ve Tan, S. C. (2013). Positioning design epistemology and its applications in education technology. *Educational Technology & Society*, 16(2), 81-90.
- Ulaş, İ (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Üç Boyutlu Sanal Dünyalar Uygulaması*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

[8535.2009.00952.x](#)

- Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H. ve Zheng, Z. (2022). *Fusing Blockchain and AI with Metaverse: A Survey* (s. 1-15). <https://arxiv.org/pdf/2201.03201.pdf>
- Yardımcı, Y. (2021). *Z kuşağının sosyal medya kullanım alışkanlıklarıyla değerlerin incelenmesinde medya okuryazarlığının önemi: Sakarya üniversitesi İletişim fakültesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. (2013). *Üç-boyutlu çok-kullanıcılı sanal ortamların İşbirlikli takım çalışmaları için kullanılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yıldız, M. (2023). “Metaverse ve metafizik”. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 646-662.
- Yoo, G. S. ve Keung, C. (2021). A study on the development of a game-type language education service platform based on metaverse. *Journal of Digital Contents Society*, 22(9), 1377-1386. <https://doi.org/10.9728/dcs.2021.22.9.1377>

6 Şubat Depremi Sonrası Sınıf Öğretmenlerinin Depremi Okul ve Meslek Hayatlarına Yansımalarıyla İlgili Görüşleri*

Semih Çolak¹



Cengiz Özmen²



Özet: Deprem, toplumun her kesimini etkileyen yıkıcı sonuçları olan doğal afettir. Türkiye, coğrafi yapısı nedeniyle depreme hazırlıklı olmak zorundadır. Kahramanmaraş'ta meydana gelen 6 Şubat 2023 depremleri, 11 ili etkileyen ve büyük yıkıma neden olan bir afet olarak kayıtlara geçmiştir. Bu depremler sonrasında bölgede can kayıpları, barınma sorunları, ekonomik problemler yaşanmış ve eğitim-öğretim faaliyetleri önemli ölçüde sekteye uğramıştır. Bu çalışmanın amacı, 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerini yaşayan sınıf öğretmenlerinin, depremin eğitim-öğretim süreçlerine yansımalarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmaya, depremi yaşamış 18 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Google Forms platformu üzerinden toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,...Ö18 şeklinde kodlanmış ve elde edilen bulgular sistematik bir biçimde kategorize edilerek tablo halinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda, depremin öğretmenlerin mesleki yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Deprem, öğretmenlerde stres ve kaygı düzeyini artırırken, bazı öğretmenlerin meslekten uzaklaşmasına, bazılarında ise mesleki farkındalık ve sorumluluk duygusunun güçlenmesine neden olmuştur. Katılımcılar, depremin öğrencilerde travma ve kaygı bozukluğu oluşturduğunu ve öğrencilerin davranışlarında belirgin değişikliklere neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, çalışma ile mevcut deprem eğitiminin yetersiz olduğu ve daha kapsamlı, uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Sınıf öğretmenleri, 6 Şubat depremi

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

26 Şubat 2025

Accepted / Kabul Tarihi:

18 Haziran 2025

Page numbers / Sayfa No:

16-34

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çolak, S. ve Özmen, C. (2025). 6 Şubat depremi sonrası sınıf öğretmenlerinin depremin okul ve meslek hayatına etkisiyle ilgili görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 16-34.

*Bu çalışma 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuş olan bildirinin genişletilmiş halidir.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş Türkiye

²Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Anabilim Dalı, Kahramanmaraş Türkiye

After the February 6 Earthquake, Classroom Teachers' Views on the Earthquake's Reflection on Their School and Professional Life

Abstract

Earthquakes are devastating natural disasters affecting all segments of society. Turkey must be prepared for earthquakes due to its geographical structure. The February 6, 2023 earthquakes in Kahramanmaraş affected 11 provinces, causing casualties, housing problems, economic difficulties, and significant disruption to education. This study aims to reveal the opinions of classroom teachers who experienced these earthquakes regarding their impact on educational processes. The research employed qualitative design with 18 classroom teachers who directly experienced the earthquake. Data were collected through semi-structured interviews via Google Forms and analyzed using content analysis. Participants were coded as Ö1 through Ö18, with findings systematically categorized. Results showed that the earthquake affected teachers' professional lives in various ways, increasing stress and anxiety levels. While some teachers distanced themselves from the profession, others developed stronger professional awareness and responsibility. Participants reported that students experienced trauma and anxiety, exhibiting significant behavioral changes. The study concluded that current earthquake education is inadequate, with more comprehensive and practical training needed. These findings were discussed within the framework of relevant literature.

Keywords: Classroom Teachers, Earthquake, February 6 earthquake

Giriş

Doğal olaylar, doğada meydana gelen süreçlerdir ancak insan yaşamını olumsuz etkilediğinde afet niteliğini kazanır (Güngör, 2023). Doğal afetler arasında deprem, insan yaşamını en fazla olumsuz etkileyen ve yıkıcı sonuçlara yol açan afet türlerindendir. Türkiye’de afet, deprem ile özdeşleşmiştir (Bilen ve Polat, 2022). Deprem olumsuz etkisini azaltmak ve depremden korunmak için deprem bilincimizin yüksek olması gerekmektedir. Bilinç; insanın çevresini tanıması, anlaması demektir. Deprem bilinci; bireyin yaşadığı bölgedeki deprem riskinin farkında olması, deprem öncesi ve sonrasında gereken önlemleri bilmesi ve bu bilgileri davranışa dönüştürebilmesidir (Demirci ve Yıldırım, 2015).

Kahramanmaraş, Doğu Anadolu Fayı ile Ölü Deniz Fayı kesişiminde yer aldığı için yüksek sismik risk taşır. Bu tektonik etkileşim, bölgede şiddetli depremlere neden olmaktadır (Biricik ve Korkmaz, 2013). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş’ta meydana gelen 7,7 ve 7,6 büyüklüğündeki depremler 11 ilde yıkıcı etkiler yaratmıştır (Erdoğan, 2023). Bu depremlerden sonra çok sayıda artçı deprem meydana gelmiştir. Bu depremin sonucunda yaklaşık 50.000 insan hayatını kaybetmiş, yaklaşık 120.000 bina yıkılmıştır (Arslan, 2023). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri, yalnızca can ve mal kaybına yol açmakla kalmamış; aynı zamanda bölgenin ekonomik yapısını bozmuş, toplumsal dokuyu derinden sarsmış, psikolojik travmalara neden olmuş ve eğitim süreçlerini sekteye uğratmıştır.

Deprem eğitiminin verilebilmesi için en uygun ortam okullardır. Okullarda bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin çocuk psikolojisinde yetkin olması önemlidir (Karabulut ve Bekler, 2019). Öcal’ın (2005) çalışmasına göre öğretmenler mevcut eğitim-öğretim materyallerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye’de afet eğitimleri müfredata 1992 yılında “Çevre ve İnsan” dersinin bir konusu olarak eklenmiştir. Türkiye, 1999 Gölcük depreminin ardından sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yaparak deprem eğitim programları başlatmış olmakla

birlikte, bu girişimlerin uzun vadede sürdürülebilirliği sağlanamamıştır (Kortak, 2023). Nitekim Öcal'ın (2007) çalışması da bunu doğrulayan sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacıya göre okullarda deprem hazırlıkları yetersiz, afet planları eksik, öğretmenler de deprem bilinci ve ilk yardım konusunda yeterli donanıma sahip değildir. Demirkaya (2007) ise deprem bilincinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemine değinirken; Johnson, Ronan vd. (2014) ise deprem eğitiminde öğretmenlerin rolüne dikkat çekmiştir. Peek (2008) de çocuklara afet bilinci kazandırmada eğitim süreçlerinin önemine değinmiştir.

Erken yaşlarda oyun temelli, disiplinlerarası yaklaşımlarla kazandırılan deprem bilinci, toplumun depreme karşı direncini artıracaktır. Bu yöntem; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri bütünleştirerek deprem risk yönetiminde etkili bir strateji sunmaktadır. (Doğan vd., 2023).

Deprem sonrası psikososyal destek, stres vb. problemlerin ortadan kaldırılması veya hafifletilmesi açısından önemlidir. Nitekim Aktaş (2003) da deprem sonrası psikososyal desteğin önemine dikkat çekmiştir. Bu destekler, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine sağlıklı katılmalarına katkı sağlayacaktır. Arslan (2023) deprem sonrası birçok öğrencinin devam problemi yaşadığını veya farklı illere taşındığını belirterek konunun önemine dikkat çekmiştir. Bu nedenle deprem sonrası destek önemlidir. Bununla birlikte Aykaç vd.'nin (2024) belirttiği gibi bu süreç kişiden kişiye farklılık gösteren, uzmanlık gerektiren bir süreçtir.

Depremlerdeki zararları en az seviyeye indirebilmek için üç temel strateji öne çıkmaktadır: uzman personelle güçlendirilmiş eğitim programları, sıkı yapısal denetim ve bilimsel temelli toplumsal bilinçlendirme çalışmaları (Filiz, 2024). Ancak araştırmalar, ülkemizde depreme yönelik kaderci bir anlayışın olduğunu göstermektedir (Baytiyeh ve Öcal 2016). Türkiye'de yaygın olan "deprem kaderdir" anlayışını deprem bilinciyle değiştirmek mümkündür (Karaşin vd., 2023).

Bu çalışmada, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki uygulamaları ve eğitim süreçleri yansımaları incelenmiştir. Deprem konusundaki çalışmalar genellikle öğrencilerin psikolojik durumlarına (Aykaç vd., 2024) veya okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara (Arslan, 2023) odaklanmaktadır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin deprem deneyimlerine odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu araştırmanın özgünlüğünü artırmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin deprem sonrası yaşadıkları travmatik deneyimlerin meslek hayatlarına yansımalarını ve bu süreçte gelişen farkındalık düzeylerindeki değişimleri analiz etmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, depremin sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve okul ortamı üzerindeki etkilerini; deprem sonrası ortaya çıkan eksiklikleri ve öğretmenlerin mesleki yaşantılarına yansımalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular; eğitim politikalarını belirleyen kurumlara, okul yöneticilerine, deprem eğitimi alanındaki uzmanlara ve araştırmacılara veri sağlayacak nitelikte olup, yapılacak planlamalara katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrasında sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm belirlemektir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin duygusal durumları, sınıf ortamındaki eksiklikler ve deprem eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin ortaya konması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, 6 Şubat depremini yaşamış sınıf öğretmenlerinin deprem bilincini derinlemesine incelemek amacıyla olgubilim deseni doğrultusunda tasarlanmıştır. Olgubilim deseni; bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını, duygusal ve zihinsel tepkilerini anlamaya yönelik olarak kullanılan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Johnson ve Christensen, 2004). Çalışmada deprem olgusuna ilişkin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda konunun veya olgunun derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, elde edilen bulguların evrene genellemesi hedeflenmez (Baltacı, 2019). Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak 6 Şubat depremini yaşamış ve bu sürecin doğrudan tanığı olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, katılımcıların seçimi yapılırken belli ölçütler dikkate alınmıştır:

- 1- 6 Şubat 2023 depremini yaşamış olmak.
- 2- Deprem bölgesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmak.
- 3- Deprem sonrası eğitim-öğretim süreçlerine aktif olarak katılmış bulunmak.

Etik ilkeler doğrultusunda, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve öğretmenler Ö1...Ö18 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek Yılı
Ö1	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö2	Erkek	40-45	Yüksek Lisans	15-20
Ö3	Kadın	22-30	Yüksek Lisans	0-5
Ö4	Kadın	22-30	Yüksek Lisans	0-5
Ö5	Erkek	50-55	Lisans	25+
Ö6	Erkek	45-50	Yüksek Lisans	20-25
Ö7	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö8	Kadın	30-35	Yüksek Lisans	10-15
Ö9	Kadın	22-30	Yüksek Lisans	0-5
Ö10	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö11	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö12	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö13	Erkek	22-30	Yüksek Lisans	0-5
Ö14	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö15	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö16	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö17	Kadın	22-30	Lisans	0-5
Ö18	Kadın	22-30	Lisans	0-5

Tablo 1 incelediğinde katılımcıların %77,8'i kadın, %22,2'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin en fazla olduğu yaş aralığı 22-30 (%77,8); eğitim durumlarının %61,1'i lisans, %38,9'u yüksek lisans mezunudur. Meslek tecrübesi açısından

ise çoğunlukla 0-5 yıl çalışmış öğretmenler bulunmaktadır (%77,8).

Veri Toplama Araçları

Görüşme, belirli bir konuya ilişkin bireylerin düşüncelerinin nedenlerini derinlemesine anlamaya yönelik sözlü iletişim yöntemidir. Bu yöntem, önceden belirlenen amaç doğrultusunda, soru-cevap yöntemiyle yapılandırılmış bir iletişim biçimini ifade eder. Görüşme sayesinde bireylerin konu hakkındaki tutumları ve inançları ayrıntılı bir şekilde ortaya konur. (Çepni, 2009; Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu sebepten araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alanyazından yararlanılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu dört ana bölümden oluşmaktadır: (1) Demografik bilgiler, (2) Deprem meslek hayatına yansımaları, (3) Deprem eğitimi-öğretim sürecine yansımaları, (4) Deprem eğitimi ile ilgili görüşler. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Deprem meslek hayatınıza yansımaları nasıl olmuştur?
2. Deprem genel olarak eğitim öğretim sürecine yansımaları nasıl olmuştur?
3. Deprem öğrencilere yansımaları nasıl olmuştur?
4. Depremden sonra deprem eğitimi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Hazırlanan soruların geçerliliğini ve uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; verilerin özünü belirleyen kelimeler temelinde çalışmanın sistematik olarak özetlenmesi, belirli temalara ayrılması ve çalışmayı yürütenler tarafından kodlar oluşturulması süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizi, nitel verileri neden-sonuç ilişkisi bağlamında inceleyerek anlamlı sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir (Marshall ve Rossman, 2006). İçerik analizi süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: İlk olarak, katılımcıların yanıtları araştırmacılar tarafından birkaç kez okunarak genel bir izlenim edinilmiştir. Yanıtlar detaylı incelenerek anlamlı birimler belirlenmiş ve bu birimlere kodlar atanmıştır. Kodlama işlemi, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70 üstü olması, çalışmanın güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada anahtar kelimeler titizlikle dikkate alınmıştır. Kodların

tekrar sıklığı ise ‘f’ simgesi ile gösterilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Alınan önlemlerden ilki, çalışmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurmadır. Çalışmada, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından alan uzmanlarının değerlendirmelerine başvurulmuş ve buna bağlı olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca, güvenilirliği sağlamak için katılımcıların verdikleri yanıtlar yorum katılmadan bulgular bölümünde sunulmuştur. Merriam (2013), geçerlilik ve güvenilirliğin nitel araştırmalarda etik açıdan büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Christensen vd. (2015) ise katılımcıların gizliliğinin korunmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Nitel bir çalışmada güvenilirliğin sağlanabilmesi için dört temel kriterin göz önünde bulundurulması gerekmektedir: aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik ve inandırıcılık. (Lincoln ve Guba, 1985).

İç Geçerlilik (İnandırıcılık)

Nitel araştırmalarda iç geçerliliği artırmak için önemli yöntemlerden biri, araştırmanın aşamalarının ve detaylarının ayrıntılı biçimde betimlenmesidir. İnandırıcılığı güçlendirmek amacıyla bir diğer yaygın uygulama ise katılımcı teyididir (Creswell, 2016). Çalışmamızda inandırıcılığı artırmak için araştırma süreci ayrıntılı şekilde açıklanmış ve katılımcıların verdikleri yanıtlar kendilerine doğrulanmıştır.

Dış Geçerlilik (Aktarılabilirlik)

Elde edilen veriler çevresel etkenlerden etkilendiğinden, belirli benzer örneklemelere genellemesi mümkün değildir; bu değerlendirme okuyucunun takdirine bırakılır (Merriam, 2013; Seggie ve Bayburt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen bulguların farklı bağlamlara uyarlanabilirliğine yönelik bir plan sunulmuştur. Dış geçerliliğin sağlanabilmesi amacıyla veri toplama aracı ve süreci kapsamlı biçimde tanımlanmış, bulguların düzenlenmesi ile uygulama süreci ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ayrıca, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak dış geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

İç Güvenirlilik (Tutarlılık)

Sosyal bilimlerde elde edilen veriler benzer ortamlarda çevresel faktörlerden etkilenebileceği için sonuçların tekrarlanabilirliği her zaman mümkün olmayabilir; bu nedenle, tutarlılık kavramı nitel araştırmalarda büyük önem taşımaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, çalışmada verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmesi suretiyle tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Dış Güvenirlilik (Teyit Edilebilirlik)

Creswell (2016) araştırmanın dış denetime açık olması gerektiğini vurgulamaktadır; bu

nedenle, araştırma sürecinde bulguların ve verilerin incelenabilir olması büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda elde edilen sonuçları ve analizleri doğrulama amacıyla saklayarak dış denetime olanak sağlamış bulunmaktayız.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 21.02.2025/4 tarih ve sayı numarasıyla izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Depremlerin Meslek Hayatlarına Yansımalarına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Alt kategori	f
Psikolojik Etkileri	Öğretmenlerin Psikolojik Durumları	Stres ve Kaygı	3
		Motivasyon Kaybı	2
Eğitim Sürecine Etkileri	Eğitimde Aksamalar	Eğitim Sürecinin Kesintiye Uğraması	2
		Uzaktan Eğitim Zorlukları	1
		Öğrencilerin Dikkat Dağınıklığı	2
	Sınıf İçi Disiplin Sorunları	Sınıf İçi Düzensizlik	1
Mesleki Gelişim ve Farkındalık	Öğretmenlik Mesleğine Etkileri	Mesleki Soğuma	1
		Mesleki Farkındalık ve Sorumluluk	2
	Değerlerin Yeniden Şekillenmesi	Hayatın Değerleri	1
		Toplumsal Sorumluluk	1
Sosyal ve Ekonomik Zorluklar	Sosyal Hayatın Etkilenmesi	Sosyal Dokunun Bozulması	1
		Kaygı ve Tedirginlik	1
	Ekonomik Zorluklar	Kira ve Ulaşım Sorunları	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi “*Depremin meslek hayatınıza yansımaları nasıl olmuştur?*” sorusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde; dört tema, yedi kategori ve on üç alt kategori tespit edilmiştir. “Psikolojik Etkiler” teması altında bir kategori bulunmaktadır. Bu maddeye ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö2, “*Depremi yaşamış birer birey olarak kendi psikolojik durumumuzu arka plana atıp çocukların psikolojik ve fiziksel sağlıklarını düşünmemiz gerekir.*” (Alt Kategori: Stres ve Kaygı) Benzer şekilde, Ö6 ve Ö7 de yoğun kaygı yaşadıklarını dile getirmiştir:

Ö6: “*Deprem anında ve sonrasında endişe, stres ve kaygı durumları oluşmaktadır.*” (Alt Kategori: “Stres ve Kaygı”)

Ö7: “*Mesleğime karşı bir soğuma, ideallerimin sarsılması, önceliklerimin değişmesine sebep olmuştur.*” (Alt kategori “Motivasyon Kaybı”)

“Eğitim Sürecine Etkiler” teması altında, iki kategori ve dört alt kategori oluşturulmuştur. “Eğitim Sürecinde Aksamalar” ve “Sınıf İçi Disiplin Sorunları” olarak iki ana kategoriden oluşmaktadır. Eğitimde aksamalar alt kategorisinde, öğretmenler özellikle eğitimin kesintiye uğraması ve uzaktan eğitimin zorluklarına değinmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö11: “*Deprem olduğu zamanlar eğitim aksadı ve öğrencilerimizden uzak kaldık. Bazen uzaktan eğitim ile yürütmemiz gerekti. Bu da sınıf öğretmeni için zorlayıcı bir süreç oldu.*” (Alt Kategori: “Eğitim Sürecinin Kesintiye Uğraması”) sözleriyle bu sürecin zorluklarını ifade etmiştir.

Ö14: “*Öğrenciler sınıflara bile girmek istemiyordu. Aşırı kaygılılardı.*” (Alt Kategori: “Sınıf İçi Düzensizlik”)

“Sınıf İçi Disiplin Sorunları” kategorisi kapsamında ise en çok dile getirilen durum, öğrencilerin dikkat dağınıklığıdır. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö15: “*Öğrencilerin odağı deprem, binalar vs. olduğu için derslerde konu sürekli oraya geliyordu.*” ifadesiyle öğrencilerin odak problemini vurgulamıştır. Ayrıca, sınıf içi düzensizliklerin de (Ö15) öğretmenlerin sınıf yönetimini zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Mesleki gelişim ve farkındalık teması altında, iki kategori ve dört alt kategori oluşturulmuştur. “Öğretmenlik Mesleğine Etkileri” ve “Değerlerin Yeniden Şekillenmesi” olarak iki kategoriden oluşmaktadır. “Öğretmenlik Mesleğine Etkileri” kategorisinde bazı katılımcılar mesleki soğuma yaşadıklarını ifade ederken, bazıları mesleki farkındalık ve sorumluluklarının arttığını belirtmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö7: “*Mesleğime karşı bir soğuma... önceliklerimin değişmesine sebep olmuştur.*” (Alt Kategori: “Mesleki Soğuma”) derken;

Ö10: “*Bir eğitimci olarak öğrencilerime gerekli eğitimin verilmesi gerektiğini fark ettim.*” (Alt Kategori: “Mesleki Farkındalık ve Sorumluluk”)

Ö17: “*Doğal afetler konusuna daha fazla önem vermem gerektiğini anladım.*” (Alt Kategori: “Mesleki Farkındalık ve Sorumluluk”)

“Değerlerin Yeniden Şekillenmesi” kategorisinde ise, katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö12: “Hayatın temel değerlerinin farkına varmam, öncelik sıramın değişmesi.” (Alt Kategori: “Hayatın Değerleri”)

Ö2: “Çocukların psikolojik ve fiziksel sağlıklarını düşünmemiz gerekti.” (Alt Kategori: “Toplumsal Sorumluluk”)

“Sosyal ve Ekonomik Zorluklar” teması altında, iki kategori ve üç alt kategori oluşturulmuştur. “Sosyal Hayatın Etkilenmesi” ve “Ekonomik Zorluklar” olarak iki ana kategoriden oluşmaktadır.

Ö12: “Sürekli bir tedirginlik, evde işte bir sallantı durumunun sonuçlarını düşünmek” (Alt Kategori: “Kaygı ve Tedirginlik”)

Ö4: “Ev ve kira giderlerinin fahiş anlamda çok yüksek olması, şehir içi ulaşım güçlüğü” (Alt Kategori: “Kira ve Ulaşım Sorunları”)

Tablo 3

Depremlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Alt kategori	f
Depremin Psikolojik Etkileri	Ruhsal ve Duygusal Etkiler	Travma ve Kaygı	7
	Fiziksel ve Davranışsal Tepkiler	Tedirginlik ve Ürkek Davranışlar	3
Depremin Eğitim Sürecine Etkisi	Eğitimde Gerileme	Uyum ve Başarı Problemleri	4
	Eğitimdeki Zorluklar	Eğitim Sürecindeki Eksiklikler	3
Sosyal ve Duygusal Yansımalar	Öğrenciler Arası İletişim	Duygusal Paylaşım ve Anlatılar	3

Tablo 3’te görüldüğü gibi “Depremin öğrencilere yansımaları nasıl olmuştur?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri analiz edildiğinde; üç tema, beş kategori ve beş alt kategori tespit edilmiştir. Depremin psikolojik etkileri temasında tespit edilen kategoriler katılımcıların psikolojik durumlarıdır. Ruhsal ve duygusal etkiler; fiziksel ve davranışsal etkiler olarak iki ana kategoriden oluşmaktadır. Kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö3: “Yakınlarını kaybeden öğrencilerde ciddi travmalar oluştu.” (Alt Kategori: “Travma ve Kaygı”).

Ö5: “*Bazı çocuklar derslerde aniden dalıyor, korkularını düşünmeden edemiyorlar.*” (Alt Kategori: “Travma ve Kaygı”).

Ö9: “*Öğrenciler sınıfta ve okulda tedirgin davranışlar sergiledi.*” (Alt Kategori: “Tedirginlik ve Ürkek Davranışlar”).

“Depremin Eğitim Sürecine Etkisi” teması altında, iki kategori ve iki alt kategori oluşturulmuştur. “Eğitimde Zorluklar” ve “Eğitimde Gerileme” olarak iki kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö16: “*1. sınıf düzeyinde okuma-yazma öğrenme sürecinde geri kalma, psikomotor becerilerin gelişmemesi, derslere olan ilgisizlik arttı.*” (Alt Kategori : “Uyum ve Başarı Problemleri”).

Ö11: “*Eğitimleri kesintiye uğradığı için okula yeniden alışmaları zorlaştı.*” (Alt Kategori: “Uyum ve Başarı Problemleri”).

Ö12: “*Başarı düzeyleri, deprem öncesine göre ciddi biçimde düştü.*” (Alt Kategori: “Uyum ve Başarı Problemleri”).

Ö18: “*Uygulamalı derslerde yeterince aktif olamadılar, eksik kaldılar.*” (Alt Kategori: “Uyum ve Başarı Problemleri”).

Ö8: “*Deprem sonrası okula dönüşte materyal eksikliği ve müfredat takibi ciddi sorun oldu.*” (Alt Kategori: “Eğitim Sürecindeki Eksiklikler”).

“Sosyal ve Duygusal Yansımalar” teması altında yalnızca bir kategori ve alt kategori tespit edilmiştir. Kategoriyeye ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö3: “*Öğrenciler bu konuda konuşmaya oldukça istekliler. O günlerde neler yaşadılar, kimleri kaybettiler ya da enkazdan çıkma süreçlerini bir masal gibi anlatmak istiyorlar.*” (Alt Kategori: “Duygusal Paylaşım ve Anlatılar”).

Ö9: “*Teneffüslerde oyun yerine deprem anılarını konuşuyorlar.*” (Alt Kategori: “Duygusal Paylaşım ve Anlatılar”).

Tablo 4*Depremelerin Eğitim-Öğretim Sürecine Yönelik Yansımalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Alt Kategori</i>	<i>f</i>
Eğitim Sürecine Genel Yansıma	Eğitime Olumsuz Etki	Eğitim Sürecinde Aksamalar	3
		Kalitenin Düşmesi	1
	Psikolojik ve Sosyal Etkiler	Öğretmen ve Öğrencilerde Travma ve Kaygı	2
		Psikolojik Sorunların Eğitime Yansıması	2
Eğitim Ortamının Yeniden Yapılandırılması	Okullar ve Fiziksel Sorunlar	Okulların Kapanması ve Yeniden Açılması	2
		Eğitim Binalarının Yetersizliği	2
Eğitimde Alınan Önlemler ve Gelişmeler	Uzaktan Eğitim ve Teknolojik İmkanlar	Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorluklar	2
		Teknolojik İmkanların Yetersizliği	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi “*Depremi genel olarak eğitim öğretim sürecine yansıması nasıl olmuştur?*” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri analiz edildiğinde; üç tema, dört kategori ve sekiz alt kategori tespit edilmiştir. “Eğitim Sürecine Genel Yansıma”, “Eğitim Ortamının Yeniden Yapılandırılması”, “Eğitimde Alınan Önlemler ve Gelişmeler” olarak üç ana temadan oluşmaktadır. “Eğitime Olumsuz Etki” kategorisine ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö3: “*Deprem sonrası okulda eğitime uzun süre ara verilmesi öğrencilerde öğrenme kayıplarına neden oldu.*” (Alt Kategori: “Eğitim Sürecinde Aksamalar”).

Ö8: “*Eğitim öğretimde kalitenin düşmesine, öğrencilerin odaklanamayıp farklı ve istikrarsız başarıları genel başarıda düşüşe sebep olmuştur.*” (Alt Kategori: “Kalitenin Düşmesi”).

“Psikolojik ve Sosyal Etkiler” kategorisi ise iki alt kategoriye ayrılmıştır: “Öğretmen ve Öğrencilerde Travma ve Kaygı” ile “Psikolojik Sorunların Eğitime Yansıması”. Bu alt kategorilerde öğretmenlerin ve öğrencilerin deprem sonrası yaşadıkları psikolojik zorlukların eğitim sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Ö14, “*Öğretmenler hem mental olarak hem de fiziksel olarak çok yıprandılar.*” (Alt Kategori: “Öğretmen ve Öğrencilerde Travma ve Kaygı”).

Ö13, “*Deprem artık bir travma haline geldi, bu eğitim sürecini olumsuz etkiledi.*” (Alt Kategori: “Psikolojik Sorunların Eğitime Yansıması”).

“Eğitim Ortamının Yeniden Yapılandırılması” temasında ise “Okullar ve Fiziksel Sorunlar” kategorisi altında iki alt kategori belirlenmiştir. Bu kategorilere ait örnek görüşler şunlardır:

Ö3, “*Okullar neredeyse bir dönem boyunca kapalıydı.*” (Alt Kategori: “Okulların Kapanması ve Yeniden Açılması”).

Ö11, “*Okul eksikliği, araç gereç eksikliği eğitim sürecini aksattı.*” (Alt Kategori: “Eğitim Binalarının Yetersizliği”).

“Eğitimde Alınan Önlemler ve Gelişmeler” temasında “Uzaktan Eğitim ve Teknolojik İmkânlar” kategorisi olarak incelenmiştir. Bu kategori kapsamında iki alt kategori tespit edilmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

Ö15, “*Pandemiden sonra tekrar bir uzaktan eğitimi kaldırmakta zorlandılar.*” (Alt Kategori: “Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorluklar”).

Ö13, “*İnternet altyapısı yok, çocuklar derse giremedi.*” (Alt Kategori: “Teknolojik İmkânların Yetersizliği”).

Tablo 5

Deprem Sonrası Deprem Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	f
Deprem Eğitiminin Yeterliliği	Eğitimlerin Yetersizliği	Pratik Eğitimin Yetersizliği	4
		Bilgi ve Farkındalık Eksikliği	3
	Eğitimlerin Geliştirilmesi Gereği	Eğitimlerin Kapsamlı Hale Getirilmesi	3
		Toplumsal Bilinçlendirme	3
Deprem Eğitiminin Gerekliliği	Deprem Eğitiminin Hayati Önemi	Sıklık ve Düzenli Eğitim İhtiyacı	4
		Eğitimin Psikolojik Boyutu	2
Deprem Eğitiminin Toplum Üzerindeki Etkisi	Bilinçlenme ve Farkındalık Artışı	Farkındalık Artışı	1
		Eğitimlerin Uygulanabilirliği	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi “*Depremden sonra deprem eğitimi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri analiz edildiğinde; üç tema, dört kategori ve sekiz alt kategori tespit edilmiştir. “Deprem Eğitiminin Yeterliliği” temasında, “Eğitimlerin Yetersizliği” ve “Eğitimlerin Geliştirilmesi Gereği” olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. “Eğitimlerin Yetersizliği” kategorisi altında “Pratik Eğitimin Yetersizliği” ve “Bilgi ve

Farkındalık Eksikliği” alt kategorileri yer almaktadır. “Eğitimlerin Geliştirilmesi Gereği” kategorisi ise “Eğitimlerin Daha Kapsamlı Hale Getirilmesi” ve “Toplumsal Bilinçlendirme” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu alt kategorilere ait örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö8: “Deprem eğitimi diye verilen eğitimin basit, etkisiz olduğunu düşünüyorum. Bize bir katkısı olmadı.” (Alt Kategori: “Pratik Eğitimin Yetersizliği”).

Ö7: “Öğretmenlere ve öğrencilere gereken deprem eğitimi, afet eğitimi verilmemektedir. Toplumun şekillendiricisi olan eğitimcilere gerekli olan eğitimler kaliteli bir şekilde verilmelidir” (Alt Kategori: “Bilgi ve Farkındalık Eksikliği”).

Ö17, “Daha detaylı, daha kapsamlı olarak eğitimlerin verilmesi gerekiyor. Ve de okulda her öğrencimize deprem bilincini aşılacak gerekiyor.” (Alt Kategori: “Eğitimlerin Daha Kapsamlı Hale Getirilmesi”).

Ö4, “Tatbikatlar şehir bazlı olarak veliler de dahil edilerek yapılmalı.” (Alt Kategori: “Toplumsal Bilinçlendirme”).

“Deprem Eğitiminin Gerekliliği” temasında ise, “Deprem Eğitiminin Hayati Önemi” kategorisi tespit edilmiştir. Bu kategori altında “Sıklık ve Düzenli Eğitim İhtiyacı” ve “Eğitimin Psikolojik Boyutu” alt kategorileri yer almaktadır. Örnek görüşler şöyledir:

Ö12, “Deprem olmadan depreme gerçek anlamda en yakın eğitimler verilerek bu felaketi olabildiğince az hasarla atlattığımız için eğitimlerin şart olduğunu düşünüyorum.” (Alt Kategori: “Sıklık ve Düzenli Eğitim İhtiyacı”).

Ö11, “Depremle her an karşılaşma ihtimali göz önünde bulundurularak sınıf içi, okul veya daha kapsamlı eğitimler verilmelidir. Soğukkanlılık aşılmalıdır.” (Alt Kategori: “Eğitimin Psikolojik Boyutu”).

“Deprem Eğitiminin Toplum Üzerindeki Etkisi” temasında “Bilinçlenme ve Farkındalık Artışı” kategorisi yer almakta olup, bu kategori “Farkındalık Artışı” ve “Eğitimlerin Uygulanabilirliği” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö14, “Değişen çok şey oldu. Artık hem veliler hem çocuklar hem de öğretmenler depremden korunma yollarını daha iyi biliyor ve doğal afetlere karşı çok daha bilinçliler.” (Alt Kategori: “Farkındalık Artışı”).

Ö15, “Öğrencilere bu zamana kadar çök-kapan-tutun tekniğini öğrettiğimiz için bazı öğrenciler bunu deprem sırasında uygulayabilmiş.” (Alt Kategori: “Eğitimlerin Uygulanabilirliği”).

Tartışma ve Sonuç

Çalışma bulgularından yola çıkarak depremin meslek hayatına olan etkisi incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılanlar, depremden sonra yoğun stres ve kaygı içinde olduklarını ve mesleki motivasyonlarının olumsuz şekilde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, deprem sonrası ailelerinin ve öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığını daha da önemseyip kendilerini ikinci plana attıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin depremle ilgili endişeleri, derse olan odaklarını azaltmış; en küçük sarsıntının bile paniğe sebep olduğu ifade edilmiştir. Arslan (2023) da benzer biçimde, deprem sonrası öğrencilerin hem okul hem aile ortamında travmatik etkiler yaşadığını ve bu durumun eğitim öğretim sürecine olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Ayrıca Karabulut ve Bekler (2019), deprem sonrasında öğrencilerde kaygı, davranış ve duygu bozukluklarının görüleceğini belirtirken; Aktaş (2003), öğretmen ve öğrencilere yönelik psikososyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin materyal eksiklikleri nedeniyle yetersiz kaldığını, psikomotor kazanımların sağlanamadığını ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle deprem bölgesinde eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla nitelikli çözümlere ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim çalışmada katılımcı görüşlerine göre deprem sonrası eğitim süreci kesintiye uğramış, uzaktan eğitim yetersiz kalmış, öğrencilerin disiplin sorunları ile karşı karşıya kalınmıştır.

Çalışmada bazı katılımcılar mesleklerinden soğuduğunu ifade ederken bazıları ise mesleki sorumluluklarının arttığını dile getirmiştir. Deprem sonrasında öğretmenlik mesleğine bakış açıları değişmiştir. Katılımcılar kriz durumlarında teorik bilgiler yerine daha çok uygulamalı, simülasyonların ve gerçekçi tatbikatların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öztürk (2013) ve Öcal (2007) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Filiz (2024) ise deprem eğitiminin ayrı bir ders olarak eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar, deprem sonrası sosyal yaşamdaki bozulmalardan dolayı kaygı ve tedirginlik içinde olduklarını belirtmiş; kira artışları, şehir içi ulaşım güçlükleri gibi ekonomik sorunların da mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, depremin yalnızca fiziksel yıkıma değil, aynı zamanda bireylerin sosyal hayatında bozulmalara sebep olduğunu göstermektedir.

Öztürk (2013), Bilen ve Polat (2022) da yaptığı çalışmalarda deprem sonrası çocukların ruhsal dengelerinde bozulmalar olduğunu ve güven duygularında kayıplar yaşandığını göstermektedir. Bu çalışmada da katılımcılara göre öğrencilerin psikolojik sarsıntılar yaşadığı, özellikle travma ve kaygı düzeylerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Sürekli korku hali ve derse odaklanamama gibi travma belirtileri sergiledikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerde öğrenme kayıpları, psikomotor gelişiminde gerileme ve derslere karşı ilgisizlik gibi sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Katılımcılara göre materyal eksikliği ve eğitim sürecinin işleyişi de eğitsel durumları olumsuz etkilemiştir.

Öğrencilerin eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanmaları ve başarı düzeylerindeki gerilemeler eğitimde devamlılığın önemini ortaya koymaktadır. Aktaş (2003), deprem sonrası öğrenme kayıplarının bilgi düzeyiyle kalmayıp aynı zamanda psikomotor ve sosyal gelişim alanlarında da hissedildiğini ifade etmektedir. Öte yandan öğrencilerin bu travmatik deneyimleri anlatma eğilimleri Filiz'in (2024) çalışmasıyla benzerlik göstermiştir.

Katılımcılar, deprem sonrası eğitim sürecinde aksamalar olduğunu ve eğitim kalitesinin düştüğünü belirtmişlerdir. Depremden etkilenen eğitim binalarının araç-gereç ve fiziksel yetersizlikleri, öğretim sürecini kesintiye uğratarak eğitime erişimi kısıtlamıştır. Bu bulgular, Arslan'ın (2023) deprem sonrası okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunları ele alan çalışması ve Öcal'ın (2007) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Filiz'in (2024) afetlerin öğrenciler üzerindeki uzun süreli olumsuz etkilerine dair bulguları ile Karabulut ve Bekler'in (2019) eğitimi destekleyici deprem tatbikatlarının gerekliliğine yönelik tespitleri, mevcut çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Çalışma bulguları, deprem eğitiminin katılımcılar tarafından yetersiz bulunduğunu ve mevcut eğitim uygulamalarının pratik açıdan eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle Öztürk'ün (2013) teorik eğitimlerin yetersiz olduğunu vurgulayan çalışmasıyla benzer sonuçlara sahiptir. Eğitimlerin küçük yaştan itibaren verilmesini belirten katılımcılarla Demirkaya'nın (2007) çalışması benzerlik gösterir. Katılımcıların deprem bilincinin arttığı, deprem konularının derslerde daha çok yer alması gerektiği görüşü Bilen ve Polat'ın (2022) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, deprem sonrası yaşanan zorluklar eğitim sürecini ve öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Bu etkilerin azaltılması için deprem eğitimlerinin kalitesinin artırılması, uygulamalı tatbikatların çoğaltılması ve psikolojik destek sağlanması önemlidir. Toplum genelinde deprem bilincinin yükseltilmesi, depreme karşı hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Aktaş, A. M. (2003). Kriz durumlarında sosyal hizmet müdahalesi. *Kriz Dergisi*, 11(3), 37-44. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000196
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(97), 1550–1559. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8200750>
- Aykaç, B., Akdaş, E., Leblebicier, B. Ö. ve Meral, H. (2024). Depremin çocuklar üzerindeki psikolojik ve davranışsal etkileri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-36.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>

- Baytiyeh, H. ve Öcal, A. (2016). High school students' perceptions of earthquake disaster: a comparative study of Lebanon and Turkey. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 18, 56-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2016.06.004>
- Bilen, E. ve Polat, M. (2022). Öğretmen adaylarının deprem farkındalığına ilişkin görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4(1), 155-173. <https://doi.org/10.46464/tdad.1098199>
- Biricik, A. S. ve Korkmaz, H. (2013). Kahramanmaraş'ın depremselliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3, 53-82.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. Baskı). Pegem Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015) *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (3. Baskı) (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık. (2014, 12. Baskı).
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (7. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Siyasal Kitabevi. (2018, 5 Baskı).
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş 4. Baskı, Celepler Matbaacılık.
- Demirci, A. ve Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 89-118.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 37-49.
- Doğan, İ. H., Kaya, F. ve Aydın, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 182-201.
- Erdoğan, B. (2023). Deprem sosyolojisi: 6 Şubat felaketinin toplumsal ve kültürel boyutları. *TRT Akademi*, 8(18), 718-725. <https://doi.org/10.37679/trta.1306900>
- Filiz, H. Ş. (2024). Depremi deneyimlemiş sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 6 Şubat 2023 depremine yönelik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 168-186.
- Güngör, M. (2023) Öğretmen adaylarının afete hazırlık ve zarar önleme ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında bir afet okur yazarlığı incelemesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 770-780.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and*

mixed approaches. Pearson Education Inc.

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M. ve Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International journal of disaster risk reduction*, 9, 107-123.

Karabulut, D. ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376. <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>

Karakuş, U. (2014). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.31309>

Karaşin, Y., Filiz, M. ve Karagöz, Y. (2023). Depreme yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 548-561. <https://doi.org/10.35341/afet.1250436>

Kortak, V. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afetlere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 448-463. <https://doi.org/10.35341/afet.1209047>

Marshall, C. ve Rossman, G.B. (2006). Designing qualitative research (4rd). *Sage Publications*.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). (3 Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (2015, 1. Baskı).

Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2. Baskı). SAGE Publications.

Mutch, C. (2015). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development*, 41, 283-291.

Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.

Öcal, A. (2007). İlköğretim okullarında deprem hazırlıkları: Kırıkkale il örneği. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 1-12.

Patton. M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3. Baskı). Thousand Oaks, Sage Publications.

Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience an introduction. *Children, youth and environments*, 18(1), 1-29.

Seggie F. N. ve Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*

[Qualitative research, methods, techniques, analyzes and approaches]. Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayınları.

Psikodrama Grup Psikoterapisinin Spontanlık, Kaygı ve Öz Şefkat Üzerine Etkisi*

İsmail Yelpaze¹



Özet: Psikodrama, kişilerarası ve intrapsişik konularda psikolojik yardım sağlamak için rol yapma ve dramatizasyon gibi teknikleri kullanan terapötik bir süreçtir. Bu çalışma, psikodrama grup psikoterapisinin genç yetişkinlerin spontanlık, kaygı ve öz-şefkat düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca psikodrama grup psikoterapisi ile katılımcıların en çok hangi konularda yararlandığı da araştırılmıştır. Karma yöntem araştırmasını benimseyen araştırma, karma araştırma yöntemlerinden iç içe desende yürütülmüştür. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak iki grup katılımcı seçilmiştir (Deney grubu=10; Kontrol grubu=6). Deney grubu 120 dakikalık 10 spontan psikodrama seansına katılmıştır. Veriler Spontanlık Değerlendirme Envanteri, Beck Anksiyete Envanteri, Öz-şefkat Ölçeği-Kısa Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, psikodrama müdahalesi sonunda deney grubunun spontanlık ve öz-şefkat düzeylerinin arttığını ve kaygı düzeylerinin azaldığını göstermiştir olsa da bu değişimler anlamlı değildir. Kontrol grubunun ise kaygı ve spontanlık düzeylerinin sabit kaldığı ve öz-şefkat düzeylerinin düştüğü ortaya çıkmıştır. Nitel sonuçlar, psikodrama grup psikoterapisinin deney grubunun çeşitli konularda farkındalık kazanmasına, rahatlama yaşamasına, gelecek için umutlu olmasına ve yaşamlarında değişiklik veya değişim planı yapmasına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, Öz-Şefkat, Psikodrama, Spontanlık

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

4 Mart 2025

Accepted / Kabul Tarihi:

4 Haziran 2025

Page numbers / Sayfa No:

35-57

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yelpaze, İ. (2025). The effect of psychodrama group psychotherapy on spontaneity, anxiety and self-compassion. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 35-57.

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı / Kahramanmaraş

The Effect of Psychodrama Group Psychotherapy on Spontaneity, Anxiety and Self-Compassion

Abstract

The Psychodrama is a therapeutic process that uses such techniques as role-playing and dramatization to provide psychological help with interpersonal and intrapsychic issues. This study aimed to examine the effect of psychodrama group psychotherapy on the spontaneity, anxiety and self-compassion levels of young adults. It also aimed to investigate which subjects the participants benefit most through psychodrama group psychotherapy. Adopting the mixed method research, the study was conducted using the concurrent nested design. Two groups of participants were selected using the convenience sampling method (Experimental group=10; Control group=6). The experimental group participated in 10 spontaneous psychodrama sessions of 120 min length. The data were collected via the Spontaneity Assessment Inventory, the Beck Anxiety Inventory, the Self-compassion Scale-Short Form and a semi-structured interview form. The findings show that the experimental and control groups did not differ significantly after the experiment in terms of the measured characteristics. However, research results indicated that the spontaneity and self-compassion levels of the intervention group improved and their anxiety level decreased at the end of psychodrama intervention. It was also revealed that anxiety and spontaneity levels of the control group remained stable and their self-compassion levels decreased. The qualitative results showed that the psychodrama group psychotherapy helped the experimental group gain awareness about various issues, experience relaxation, be hopeful for the future, and make changes or plan in their lives.

Keywords: Anxiety, Psychodrama, Self-compassion, Spontaneous

Introduction

Developed by Jacob Levy Moreno in the early 1920s, psychodrama is a therapeutic process that uses role-playing techniques and dramatization to provide psychological help with interpersonal and intrapsychic issues. Influenced by many basic theories including Action Theory, Spontaneity-Creativity Theory and Role Theory, psychodrama has both a comprehensive theoretical system and can be integrated into other theoretical approaches (Giacomucci, 2019). The role theory of psychodrama offers a non-pathological understanding of personality by simplifying people's behavior or parts of themselves in an easy way. Moreno's theory of action states that healing and learning occur in action; spontaneity-creativity theory, on the other hand, suggested spontaneity as a healing factor in treatment (Moreno, 1972). Spontaneity is defined as the ability to respond appropriately to new situations and to respond to old and repeated situations in new ways (Moreno, 1953) and is considered to have an important contribution to well-being and mental health, along with creativity.

Psychodrama group psychotherapy has proven to be effective in many psychological issues. The effect of psychodrama has been investigated with experimental studies on depression symptoms and quality of life (Sproesser et al., 2010), anger management (Nooripour et al., 2016), treatment of painful emotional experiences (McVea et al., 2011), and irrational beliefs (Hamamci, 2006). Psychodrama has multi-factor therapeutic effects at relational, emotional, cognitive, imaginary, behavioral, and non-specific levels (Kellermann, 1992). In this study, the effect of psychodrama on spontaneity, anxiety and self-compassion is examined.

Spontaneity is an important concept in the basic philosophy of psychodrama (Kipper & Hundal, 2005). Spontaneity means being in the moment. Moreno's concept of spontaneity-creativity is the cornerstone of psychodrama and action theory. It is stated that enactment should

not simply be confused with activity, that it includes sensitivity, peace, or humility as well as activity. Enactment is conceptualized as a spontaneous and creative problem-solving process (Schacht, 2013). According to psychodrama philosophy, spontaneity is a therapeutic power that increases creativity, removes obstacles and increases well-being (Moreno, 1964). Spontaneity, which is included in the basic philosophy of psychodrama, is also used technically in psychodrama group psychotherapies. For this reason, it is thought that psychodrama will be effective in increasing spontaneity. The opposite of spontaneity is anxiety (Fields, 2021).

Since anxiety includes thoughts and feelings that something bad will happen in the future, it will prevent being in the moment and destroy spontaneity. Anxiety is one of the most common psychological problems (Polanczyk et al., 2015). Anxiety, although not at a pathological level in every individual, negatively affects people's lives. Anxiety that can be encountered in every period of life appears in the form of separation anxiety at very young ages, then academic anxiety, social anxiety, health-related anxieties and death anxiety (Copeland et al., 2014; Essau et al., 2014; Waite & Cresswell, 2014). Effective intervention methods are needed, as anxiety problems that begin in childhood will continue in the later stages of life if left untreated (Copeland et al., 2014). There are meta-analysis studies showing that cognitive behavioral group therapy is effective in the treatment of anxiety (James et al., 2020). The action theory of psychodrama is thought to be useful because it requires confrontation to overcome anxiety. Psychodrama gives people the opportunity to encounter them directly instead of just talking about their problems (Özbek & Leutz, 1987). Thanks to the roles and actions, the participants encounter the anxiety-provoking situation and their anxiety can be reduced.

Another feature that is thought to be effective in psychodrama group psychotherapy is self-compassion. Compassion is defined as being sensitive to other people's pain and being able to meet it empathetically (Condon & Feldman Barret, 2013). Self-compassion is when the individual directs this compassion towards himself. Self-compassionate people can be kind to themselves when they experience a failure in their life and accept negative situations as a part of life (Neff, 2003). Self-compassion, which is a healthy way to cope with life's difficulties (Neff, 2003), is an important feature to protect mental health and overcome challenging life events. It is known that avoidant or very critical and aggressive behaviors in the face of failure or challenging experiences are dysfunctional. In contrast, self-compassion allows the individual to see this as an experience rather than blaming himself. At the same time, self-compassion enables one to live peacefully with painful emotions and to be accepting instead of suppressing them (Neff, 2003). With psychodrama group psychotherapy, individuals' self-awareness can be increased and they can be peaceful with themselves. Because, in psychodrama group psychotherapy, participants can see that they are not alone, that there are different solutions to their problems, thanks to role-playing, and they can find the opportunity to objectively evaluate their own lives with the mirror technique. In this way, individuals' self-compassion levels are increased and they gain skills to protect and improve their mental health.

Research has shown that university students face various challenges that can negatively impact their psychological health (Köksal & Topkaya, 2021; Richardson et al., 2017). In

addition, during this period, university students are expected to accomplish several developmental task. Especiallay anxiety is relted to various health, social, and demographic factors, including chronic illnesses, accommodation issues, and personality traits (Deveci et al., 2012). On the other hand, sponatnetiy and self compassion may be protector. These findings highlight the complex nature of anxiety among university students and the importance of considering multiple factors in addressing this issue. Recent studies on university students have explored the impotance of self-compassion, anxiety, and spontaninity.

This study has many significances. The most important contribution to the field will be to examine the effect of psychodrama on these three variables. The aim of this study is to examine the effect of psychodrama group psychotherapy on the spontaneity, anxiety and self-compassion levels of young adults. Apart from these variables, it is to investigate which subjects the participants benefit through psychodrama group psychotherapy application.

Method

This study was conducted with concurrent nested design, one of the mixed method research designs, was used. The nested design is preferred in planning studies where a single data set is not sufficient, different questions need to be answered, and qualitative data are used to support quantitative data (Creswell & Plano Clark, 2018). The quantitative part of the study was planned with a pretest-posttest experimental design and a control group. The qualitative part is planned with a phenomenological pattern. In this study, in addition to using quantitative data to see the effects of the experimental application, qualitative data were embedded in order to understand the experiences of the participants during the implementation process.

Participants

In this study, there is an experimental group of 10 people and a control group of 6 people. Convenience sampling method was used in the selection of the participants. It has been announced that a psychodrama experience group will be held for all student groups in the education faculty of the university. 33 students applied to participate, but 11 students whose course hours were suitable and who were willing to participate after the preliminary interview were determined as the experimental group. However, one participant did not attend the sessions during the process. One of the experimental group participants is male. Other students remained as the control group. However, since only six students returned to the post-test application of the measurement tools, the pre-test data of the other participants were also excluded from the study. Attention was paid to the fact that the participants were not from the counseling department. Because the students in this department may come for the purpose of learning theory or practice, apart from getting help, it was thought that they could disrupt the dynamic of the group, and it was stated in the announcement that they could not participate.

Assessment Tools

Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R)

This measurement tool has a 5-point Likert-type (1=not at all, 5=strong) 18-item three-factor structure, developed by Kipper and Hundal (2005) and revised by Kipper and Shemer (2006). The adaptation of the scale to Turkish culture was done by Şener (2018). After the language translation study was carried out within the scope of the adaptation, the test-retest reliability study and Cronbach Alpha (.89) internal consistency calculations were made. Within the scope of the validity study, confirmatory factor analysis was performed and the three-factor structure was confirmed as in the original scale.

Beck Anxiety Inventory

This measurement tool was developed by Beck to determine the severity of anxiety. The 21-item measurement tool was prepared in 4-point Likert type. Each item is charted on a 4 point scale ranging from 0 (not at all) to 3 (severely). The Cronbach alpha coefficient of the original scale was found to be .92. The Turkish adaptation of the scale was done by Ulusoy et al. (1998). After the language translation, the construct validity was examined and a two-factor structure emerged. It was found to be significantly associated with Beck depression inventory and trait anxiety scales. Internal consistency coefficient was .93, and test-retest reliability coefficients ranged from .46 to .72.

Self-compassion Scale-Short Form

The measurement tool was developed by Raes et al., (2011) to measure individuals' perceptions of their sensitivity to a failure situation. The reliability coefficient of the scale, which consists of six dimensions and 12 items, is stated as .86. It is stated that instead of using the sub-dimension scores separately, it is more functional to use the total score of the measurement tool. The adaptation study to Turkish culture was carried out by Yıldırım (2018). First, exploratory factor analysis was performed and one of the items was excluded because the factor load value was low. In addition, instead of the six-factor structure, a two-factor structure, positive and negative, emerged. The test-retest correlation coefficient was .84; the Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .75.

Semi-structured Interview Form

It was developed by the researcher to collect qualitative data. The questions on this form were not asked in a separate interview, but instead were asked at the end of each session. An average of 15 minutes was allocated to this interview at the end of each session. The following questions were asked to the participants.

1. What did you learn from today's activity? / What did you notice in this session?
2. What did you learn that has a connection to your life? / What was different for you?

3. How do you plan to transfer what you learned to your life? / How do you intend to use what you learned and gained in your life?

Data Collection and Analysis

The data were collected with two different data sets, quantitative and qualitative. Quantitative data were collected with the Spontaneity Assessment Inventory, Beck Anxiety Inventory, and Self-Compassion Scale. When the psychodrama group psychotherapy announcement was made, students who wanted to participate were asked to fill out the Google form via the link sent to them. In this form, along with the informed consent, measurement tools were also included. These data were collected online. Pre-test data were collected before the application and after the application, the link link was sent again to everyone who applied for participation and the post-test data were collected.

In the analysis of quantitative data, since the number of participants was too small, the pre-test scores of the two groups were not equal, and the numbers of the two groups were not equal, non-parametric tests and graphics were used for data analysis. Mann Whitney U Test was used for intergroup comparisons, and Wilcoxon Signed Ranks Test was used for in-group comparisons.

Qualitative data were collected in the process evaluation at the end of each session. Although an interview form has not been prepared for this purpose, some questions such as -“What did you notice in this session? What was different for you? How do you intend to use what you learned and gained in your life?” - were asked. These views were deciphered by taking notes in each session, and then analyzed and codes and themes were created. Qualitative data were analyzed using a content analysis method. In the analysis of the data the following process was followed (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013): (1) In content analysis, the context unit is decided. (2) Each coding was analyzed for similarity or commonality with other codes by using content analysis techniques. Sub-categories were created by putting together related codes. (3) To write the latest state of the findings, the data is reduced to a small, manageable set of themes. This coding was done by the researcher. In addition, at the end of each session, supervision was received from a psychodrama trainer with the aim of evaluating sessions.

The Role of the Researcher

The researcher of this study is also the practitioner of the experimental study. The researcher works at a university with the title of doctor in the field of guidance and psychological counseling. In addition, s/he received 300 hours of psychodrama training, which lasted about four years, from an international institute. The training s/he received includes both theory and practice. This study was carried out immediately after the training. After each session of the application, supervision was received from the psychodrama trainer. During the supervision process, the practices in each session were evaluated and how to eliminate the deficiencies was also discussed. Each session lasted about 120 minutes and the supervision session lasted 45.

The Process of Psychodrama Group Psychotherapy

A psychodrama session consists of three phases: warm-up, enactment and sharing (Bannister, 2013). Five tools are used in these stages: scene, protagonist, leader, auxiliary egos, and audience. Psychodrama techniques are instructions given by the leader to help protagonists re-enact their experiences. This study is planned as ten sessions. Of the psychodrama sessions, only the first and last session was pre-configured by the practitioner, and the content of the other sessions was spontaneously formed by the needs of the participants during the session. The process, conducted in a flexible and spontaneous way, progressed appropriately to the group development theory which emphasizes the stages of groups as beginning, transition/conflict, action/working, and termination (Yalom, 1995).

After determining the meeting and group rules in the first session, activities were carried out to teach the basic techniques of psychodrama, which are double, role reversal and mirror techniques, and the function of these techniques and how they are used are shown.

In the second session, we played games in which the strict roles of the members in their lives were revealed. In this session, the participants noticed the issues they were worried about and the obstacles. In the third session, one of the participants said that he wanted to work on his obsession with cleanliness and became a protagonist. In this study, members said they saw the link between their childhood experiences and their current behavior.

In the fourth session, one of the participants said that he had difficulty in making a decision and that he felt obliged to implement the decisions of others instead of his own. She volunteered to study the subject of indecision. In this session, the underlying reasons for not being able to say no and avoiding taking responsibility were revealed.

In the fifth session, one of the participants said that he could not express his feelings to his friends and that he was overwhelmed by this situation. At the end of the study, how avoidance behavior affects other areas of his life and the underlying causes of this situation were revealed.

In the sixth session, one of the members said that he wanted to study the violence his mother inflicted on him during his childhood. She saw that when these memories were talked about, she always thought of them as a memory that was laughed at, but realized how traumatic this work had created on herself.

In the seventh session, this issue was studied after one of the members stated that a breakup scene at a young age hurts him very much. The reason why this scene hurt, the meaning that the member ascribed to the memory and its relationship with other separation memories were revealed. Finally, what she wanted to do about it was studied.

In the eighth session, one of the members said that he couldn't act as he felt, and that he felt compelled to stop himself, especially to laugh and have fun, and this issue was studied. At the end of the game, the members realized how parental attitudes and gender roles were effective

in the formation of inhibitory factors.

In the ninth session, we studied future anxiety. One of the members said he was worried about the estimated five years ahead. We reenacted five years later, they saw what the participant was dreaming of, whether the dreams were realistic and how to achieve them.

In the tenth session, what the members gained from these sessions, how they would transfer these gains to life and their feelings about being here were discussed. Finally, the process was concluded with the feedback of the members to each other.

Table 1

Psychodrama Group Psychotherapy Sessions

Session	Topic	Content of Sessions
1	Warm-up	Acquaintance, group rules, basic techniques of psychodrama
2	Strict roles	Playing scenes in which the strict roles of the members in their lives were revealed and the participants noticed the issues they were worried about and the obstacles.
3	Obsessive-compulsive	Participants clarified the link between their childhood experiences and their current obsessive-compulsive behavior.
4	Inability to take responsibility and to decide	The underlying reasons for not being able to say NO and avoiding taking responsibility were revealed.
5	Inability to open up	How avoidance behavior affects other areas of life and the underlying causes of this situation were revealed.
6	Childhood trauma	They realized how the violence s/he suffered from his/her mother during his childhood affected his/her personality
7	Incomplete work	The participant said goodbye to the friend s/he left without saying goodbye.
8	Social pressure	Participants realized how parental attitudes and gender roles were effective in the formation of inhibitory factors.
9	Future anxiety	We reenacted a scene from five years later, they saw what the participant was dreaming of, whether the dreams were realistic and how to achieve them.
10	Sharing on experiences of process	Sharing what the members gained from these sessions, how they would transfer these gains to life, and their feelings about being here and leaving.

Ethical Procedure

This study was completed in accordance with the Helsinki Declaration. In line with this, the study was permitted by X (excluded for anonymous) University, Social and Humanities Ethics Committee (REF: 72321963-020-E.32293). An Information sheet on the questionnaire was given to all individual participants and no identifying details (name, surname, and dates of birth, identity numbers, and other information) of the participants has been gathered and collected. Additionally, data tools in the study were only distributed to volunteer participants. Additionally, participants were informed that they could withdraw from the study at any time during data collection. Researchers don't have any opportunity to identify any specific participant.

Results

In this section, firstly, quantitative findings are presented with tables and graphics. Afterwards, the qualitative findings were presented in tables as themes and codes. First, the Mann Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference between the spontaneity pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, and the results are presented in Table 2.

Table 2

Results of the Comparison of Spontaneity Pre-Test and Post-Test Scores in Terms of Groups

Variables	Group	Mean	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Pre-test	Experimental	3.07	8.95	89.50	25.500	-.490	.65
	Control	3.08	7.75	46.50			
Post-test	Experimental	3.37	9.40	94.00	21.000	-.981	.36
	Control	3.05	7.00	42.00			

Experimental N=10, Control N=6

As seen in Table 2, the spontaneity levels of the experimental and control groups do not differ in terms of pre-test scores ($p > 0.05$). This finding shows that the scores of the two groups before the experiment were close to each other. This means that the experimental and control groups are similar to each other in terms of spontaneity before the experiment. In the post-test measurement after the experimental intervention, the spontaneity score of the two groups did not show a significant difference ($p > 0.05$). This finding indicates that experimental intervention may be ineffective. However, another analysis -Wilcoxon Signed Ranks Test- was performed to test the effectiveness of the experimental intervention: It was also examined whether the pretest and posttest scores of the experimental and control groups differed significantly within the groups, and the results are presented in Table 3.

Table 3

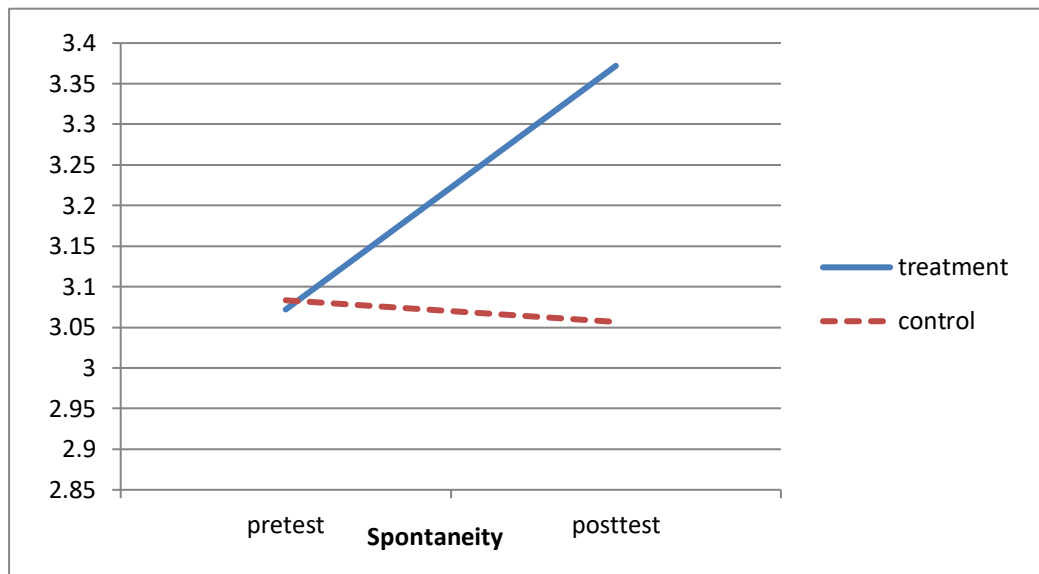
The Results of the Spontaneity Pre-Test Post-Test Score Comparison of the Experimental and Control Groups

Group		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Experimental	Negative ranks	2	6.25	12.50	-1.186	.23
	Positive ranks	7	4.64	32.50		
	Ties	1				
Control	Negative ranks	1	3.00	3.00	.00	1.00
	Positive ranks	2	1.50	3.00		
	Ties	3				

As seen in Table 3, it was found that there was no significant difference between the spontaneity pretest and posttest scores of both the experimental group and the control group ($p > 0.05$). Although the change is not significant, the change in the spontaneity scores of the experimental and control groups is presented in Figure 1.

Figure 1

Pre-test and post-test scores on the spontaneity of the experimental and control groups



As seen in Figure 1, while the spontaneity pretest scores of the experimental and control groups are close to each other, a slight decrease was observed in the scores of the control group, there was an increase of more than 10% in the scores of the experimental group.

The second finding of the study is related to the anxiety level of the participants. In this context, the Mann Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference between the anxiety pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, and the results are presented in Table 4.

Table 4

The Results of the Anxiety Pre-Test Post-Test Score Comparison of the Experimental and Control Groups

Variables	Group	Mean	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Pre-test	Experimental	1.05	6.00	60.00	5.000	-2.724	.005
	Control	1.69	12.67	76.00			
Post-test	Experimental	.88	6,50	65.00	10.000	-2.173	.031
	Control	1.69	11.83	71.00			

As can be seen in Table 4, the anxiety levels of the experimental and control groups differ in terms of pre-test scores ($P \leq 0.05$). This means that the experimental and control groups are significantly different to each other in terms of anxiety before the experiment. Even in the post-test measurement after the experimental intervention, the anxiety scores of the two groups show a significant difference ($P \leq 0.05$). This finding indicates that experimental intervention may be ineffective. However, another analysis -Wilcoxon Signed Ranks Test- was performed to test the effectiveness of the experimental intervention: It was also examined whether the pretest and posttest scores of the experimental and control groups differed significantly within the groups, and the results are presented in Table 5.

Table 5

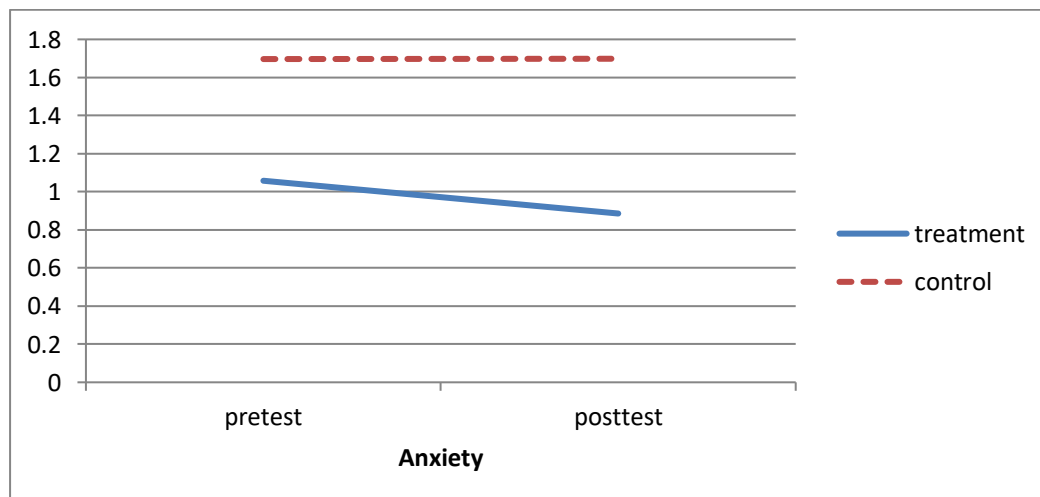
The Results of the Anxiety Pre-Test Post-Test Score Comparison of the Experimental and Control Groups

Group		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Experimental	Negative ranks	5	5.10	25.50	-.356	.72
	Positive ranks	4	4.88	19.50		
	Ties	1				
Control	Negative ranks	4	2.50	10.00	-.677	.49
	Positive ranks	1	5.00	5.00		
	Ties	1				

As seen in Table 5, it was found that there was no significant difference between the anxiety pretest and posttest scores of both the experimental group and the control group ($p > 0.05$). Although the change is not significant, the change in the anxiety scores of the experimental and control groups is presented in Figure 2.

Figure 2

Pre-test and post-test scores on the anxiety of the experimental and control groups



As can be seen in Figure 2, the pre-test scores of the experimental and control groups regarding the anxiety levels are different from each other. Anxiety scores of the control group were 60% higher. Similarly, the post-test scores are also different. However, while the anxiety level of the control group remained the same throughout the process, the anxiety level of the experimental group decreased by 10% after the treatment.

The last quantitative finding of the study is related to the self-compassion levels of the participants. In this context, the Mann Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference between the self-compassion pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, and the results are presented in Table 6.

Table 6

The Results of the Self Compassion Pre-Test Post-Test Score Comparison of the Experimental and Control Groups

Test	Group	Mean	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Pre-test	Experimental	2.82	9.05	90.50	24.500	-.600	.56
	Control	2.68	7.58	45.50			
Post-test	Experimental	3.19	9.50	95.00	20.000	-1.089	.31
	Control	2.96	6.83	41.00			

Experimental N=10, Control N=6

As can be seen in Table 6, the self-compassion levels of the experimental and control groups do not differ in terms of pre-test scores ($p > 0.05$). This finding shows that the scores of the two groups before the experiment were close to each other. This means that the experimental and control groups are similar to each other in terms of self-compassion before the experiment. In the post-test measurement after the experimental intervention, the self-compassion score of the two groups did not show a significant difference ($p > 0.05$). This finding indicates that experimental intervention may be ineffective. However, in order to test the effectiveness of the experimental intervention, it was also examined whether the pretest and posttest scores of the experimental and control groups differed significantly within the groups, and the results are presented in Table 7.

Table 7

The Results of the Self Compassion Pre-Test Post-Test Score Comparison of the Experimental and Control Groups

Group		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Experimental	Negative ranks	0	.00	.00	-2.207	.02
	Positive ranks	6	3.50	21.00		
	Ties	4				
Control	Negative ranks	1	3.00	3.00	-1.21	.22
	Positive ranks	4	3.00	12.00		
	Ties	1				

As seen in Table 7, it was found that there was a significant difference between the self compassion pretest and posttest scores of the experimental group ($p \leq 0.05$), but not for the control group ($p > 0.05$). The change in the self compassion scores of the experimental and control groups is presented in Figure 3.

Figure 3

Pre-test and post-test scores on the self-compassion of the experimental and control groups



As can be seen in Figure 3, the self-compassion pretest scores of the experimental and control groups are quite different from each other. The pre-test scores of the control group seem to be 15% higher. However, when the post-test scores were examined, the scores of the control group decreased, while the scores of the experimental group increased and became higher than the control group. While the self-compassion scores of the experimental group increased by 10%, the scores of the control group decreased by 5%.

In addition to the quantitative findings, the content analysis of the participants' sharing was

made and qualitative findings were obtained. These findings consist of four themes and ten sub-themes. Themes, sub-themes and codes are presented in Table 8.

Table 8

Themes, Sub-Themes and Codes of Qualitative Results

Themes	Sub-themes	Some Examples of Codes
Awareness	Self-awareness	Thanks to these sessions, I began to focus more on myself. I realized that I had never taken time for myself before. I also saw my own obsession in my friend's obsession with cleaning game, the game there was like my game. I was so tired of the cruel mother role and realized that she was not suitable for me.
	Awareness of others	I realized that I was unfair to my family. I could have been more understanding towards them. During the game, I realized that by empathizing with my friend, I was unfair to my friend and made him wait a long time. I felt a little guilty about it, but I'm determined to make up for it. I have seen how cultural factors shape my inner speeches and how my inner conversations affect my behavior without realizing it.
	Awareness of events, relationships	I realized that I was avoiding conflicts, avoiding expressing myself, and putting my problems inside myself. I saw the similarity of my inability to express my true opinion to my friends with my relationship with my father. So if I can change one, the other will change too.
Planning (improvement)	About relationship	For the first time, I decided on my own, without asking my sister, when shopping for clothes, which is an important issue for me. I want to say that I am not in debt to my sister. I don't want to feel indebted anymore. I've rehearsed how to speak here.
	About self	The caring neighbor role suited me very well. I have already seen what kind of person I will be in the future. I made sure these personality traits were the ones I had and wanted to continue. I realized that in order to achieve my dream life, I need to give importance to my academic studies and I will work harder.
	Unfinished work	I want to meet again as soon as possible with my childhood friend whom I could not say goodbye to. I will try to find him on his social media accounts and communicate with him.
Hope	During practices	I was happy to see that we have common points. There were moments when I felt very helpless while in the game. I am thankful that I do not have such a challenging life. I felt lucky to have my mother always by my side.
	About the future	I realized how my parents suppressed me, but I believe I will break my shell. I am determined to be myself.
Relaxation	Process oriented	When I am here, I leave my some responsibilities out and come, I relax here. It is comforting to know that I will be listened to in the group without being judged.
	Solution oriented	Encouraged by my role here, I talked to my friend with whom I had a conflict, and the pessimistic scenario in my head disappeared. I am very relieved now. I feel relieved to have completed my breakup scene with a reunion.

As can be seen in Table 8, the theme of awareness is the most coded and consists of three sub-themes. Participants stated that they gained awareness about themselves, others and their relationships. Some examples of what the participants shared about each sub-theme are presented below:

“I realized that I had never taken time for myself before.”

“I realized that I was unfair to my family. I could have been more understanding towards them.”

“I realized that I was avoiding conflicts, avoiding expressing myself, and putting my problems inside me.”

In the planning change theme, the participants stated that they made a change or planned a change. Below are some examples of sharing for these sub-themes:

“For the first time, I decided on my own without asking my sister when shopping for clothes, which is an important issue for me.”

“I realized that I need to give importance to my academic studies in order to achieve the life of my dreams and I will work harder.”

In the theme of hope, on the other hand, it is seen that the participants both have instant hopes and hope for the future thanks to the practices. Below are the posts on this subject:

“I was happy to see that we have common points.”

“I realized how my parents suppressed me, but I believe I will break my shell. I am determined to be myself.”

In the relaxation theme, the members stated that they were relieved both because they felt safe and shared and because they completed their unfinished work.

“It is comforting to know that I will be listened to in the group without being judged.”

“I feel relieved to have completed my breakup scene with a reunion.”

Discussion and Conclusion

In this study, psychodrama group psychotherapy was found to be effective in increasing self-compassion, but not spontaneity and anxiety. It was found that there were small, albeit insignificant, changes in the spontaneity and anxiety levels of the experimental group after the experiment. In addition, the participants also stated that their awareness and hope increased, they provided relaxation during the therapy process, and they made positive changes in various issues in their lives or they planned to change.

Spontaneity

In the study, it was found that psychodrama group psychotherapy is not significantly effective on spontaneity. However, while the spontaneity scores of the control group decreased slightly, the spontaneity levels of the experimental group increased by more than 10%. The reason why this change was not significant may be that the students were studying at the same

school. This may have limited the spontaneity of the participants, so they cannot behave spontaneously. They may need longer group studies, too. This finding indicates that psychodrama group therapy is relatively effective in increasing spontaneity. Similarly, Şener (2018) found in an experimental study that psychodrama increased the spontaneity levels of university students. Spontaneity is a therapeutic factor in classical psychodrama (Kipper & Hundal, 2005). Spontaneity means living in the moment and adopting it as a lifestyle. As a therapeutic factor, spontaneity is a healing factor that increases open-mindedness, reduces inhibitions and supports the psychological well-being of the person (Moreno, 1964). In psychodrama action, participants are encouraged to release their bodies more. In addition, because the participants knew that they would not be judged, they were encouraged to speak and act as they wished. It is thought that thanks to these activities, they cracked their shells, expanded their borders and became more spontaneous.

Anxiety

It is noteworthy that pre-test anxiety scores of the control group were much higher than the scores of the experimental group. It is thought that those who have high anxiety among those who have applied to participate may have given up participating after the preliminary interview about the therapy process. Because it is seen that role plays in psychodrama practices can increase anxiety. There is a significant difference between the anxiety levels of the two groups after the application. However, since the scores of the groups were also significantly different before the application, it should be noted that the difference after the experiment is not due to the intervention. However, while the anxiety scores of the control groups remained the same, a relative -but not significant- decrease was observed in the anxiety scores of the experimental group. Another thing to consider is that the post-test application coincides with the exam week. The actual effect of the therapy on anxiety may be overshadowed, as students will often be more anxious during exam week.

Psychodrama group psychotherapy was found to be effective in reducing anxiety symptoms in juvenile delinquents (Sharma, 2017) and citizens of Bulgarian descent (Tarashoeva et al., 2017). Similarly, in a meta-analysis study, psychodrama studies conducted in China were found to be effective in reducing anxiety (Wang et al., 2020). Anxiety is the fear experienced without being exposed to a threat. Therefore, people cannot realistically evaluate the anxiety-provoking situation (Kring & Johnson, 2017). Since people do not encounter this threatening situation, anxiety continues constantly. In psychodrama group psychotherapy, worrisome stimuli are encountered thanks to techniques such as role playing and role changing. In this case, the participants make sense of anxiety and discover ways to cope. They also gain confidence by seeing how other members succeed in their protagonist's case. In this way, it is thought that anxiety is relatively reduced, even if it is not significant.

Self-compassion

In this study, while the self-compassion levels of those who participated in the psychodrama application increased, the scores of those who did not participate decreased. In support of this finding, it was found that psychodrama practice was effective in some dimensions of young

adults' self-compassion characteristics (Ülker Tümlü & Kırancı Şimşek, 2021). Similarly, it was found that self-compassion scores increased in the 21-week semi-structured psychodrama application conducted with breast cancer patients (İren Akbiyik, Arapaslan & Yardimci, 2020).

Self-compassion consists of self-judgment against self-kindness, isolation against common humanity, and over-identification against mindfulness (Neff, 2003). When we look at the actions and the application process in psychodrama group psychotherapy, it will be seen that the increase in self-compassion scores is an expected result. That is because, in psychodrama practice, a group unity is formed as the participants play many roles together as protagonist or auxiliary ego. Members may have felt that they belonged to the group thanks to the members' supportive feedback to each other. This may have reduced isolation and increased coexistence. Members are also expected to have increased insights through actions and feedback. This insight will reduce over-identification. Finally, they will have realized that the problems they experience are not only their own, but that there are possible situations that every person can experience. Thanks to this awareness, they are expected to reduce self-criticism or over-identification. It is thought that all these practices increased the self-compassion levels of the participants.

Relaxation

Members who participated in psychodrama group psychotherapy stated that they experienced relaxation thanks to group activities *"When I am here, I leave my some responsibilities out and come, I relax here."* Psychodrama is a group therapy method for behavior change as well as a relationship-oriented approach. By using different techniques such as psychodrama, self-presentation, role reversal and future projection, it encourages participants to talk to others and provides relaxation (Sharma, 2017). In psychodrama therapies, people learn to establish intuitive and exciting relationships with others (Rajabi, 2007). These changes in cognitive insight provide participants with the opportunity to understand their own strength, to experience and repeat life situations and realities. They feel positive after catharsis and sharing. In this study, the participants not only experienced catharsis through role playing and sharing, but also gained relief by sharing, gaining insight, and seeing that they were not alone. In this therapeutic relationship, the participants stated that they felt relieved from their experiences such as resting without being judged, completing their unfinished work, and rewriting their worst-case scenarios.

Awareness

Most of the participants in this study stated that they gained awareness. While some participants realized that they needed to devote more time to themselves, others discovered the causes of their problems *"I was so tired of the cruel mother role and realized that she was not suitable for me."* Another important awareness of the participants is what their responsibilities are in the problems they experience. Instead of blaming others, they realized that they also contributed to the problems they experienced. Looking at the literature, it has been found that psychodrama is effective in increasing the self-awareness of psychological counseling department students (Doğan, 2018).

Awareness is about focusing on the present and turning to momentary subjective experiences, and acceptance, non-judgment and observation are the main components of awareness (Marcu & Zgierska, 2009). It is stated that people with high awareness have higher emotion regulation skills (Coffey & Hartman, 2008), suppress emotions less and have fewer psychological problems (Brown & Ryan, 2003). In this study, it is thought that the members took responsibility, observed the games and received feedback from the participants, reducing the criticism. It is thought that thanks to this awareness, the participants will take a step towards change and that they will be relieved thanks to acceptance, and that awareness will contribute positively to their mental health in the long run.

Hope

As the participants saw that they were not alone in their problems and were not in a worse situation, their hopes were increased as they developed a belief that they could change many things if they wanted to. Hopelessness consists of three dimensions: negative feeling about the future, negative expectation and loss of motivation (Beck et al., 1974). It is stated that hopelessness includes the risk of depression and suicide for emerging adults (Troister & Holden, 2013).

According to Yalom (1995), one of the healing factors of group therapies is instilling hope. Psychodrama seems to be effective in reducing loss of motivation and hopelessness (Cesur Atintas & Kirlangıç Şimşek, 2020). In psychodrama, members gain different perspectives on events by playing roles and watching the roles of other members. By seeing solutions from other members, they have developed a belief that they can also succeed. In this way, with a more positive evaluation of their own future, their hopes may have increased.

Planning/Improvement

During the psychodrama practices, some participants started to make various changes in their own lives, while others stated that they were planning what kind of changes they would make *“For the first time, I decided on my own, without asking my sister, when shopping for clothes, which is an important issue for me.”* Psychodrama is concerned with practical application rather than simply getting participants to talk about their own contradictions. Participants can better define themselves and face conflicts by releasing their inner emotions such as anger, conflict, sadness, fear and tension through techniques such as self-presentation, role switching and future projection. Also, with a better understanding of himself and others, he becomes ready to play new roles, to process himself and to apply them in real-life situations (Dadsetan et al., 2008). In fact, relaxation, awareness, hope and planning, which participants see as gain, are closely related. That is because; the participants have seen and accepted the causes of the problems thanks to awareness. This acceptance gave them hope for change. Thanks to Hope, they made a realistic and attainable change plan. Thanks to this plan, they experienced relief both for the moment and for the future, and their well-being increased. As a matter of fact, psychodrama has been found to increase the well-being of counseling students (Kaya & Deniz, 2020).

Recommendations for Researchers

1. The school setting may have limited spontaneous behavior. Future studies should consider more flexible or varied environments.
2. Anxiety levels may have been affected by exam periods. The timing of interventions should be carefully planned.
3. To assess the sustainability of changes, long-term effects of psychodrama should be monitored.
4. Experimental and control groups should be set more balanced.

Recommendations for Practitioners

1. Psychodrama can reduce self-judgment and enhance self-compassion, thus support self-compassion development by psychodrama.
2. A non-judgmental environment encourages participants to express themselves freely.
3. Include follow-up sessions to support participants in putting their plans into action.

Limitations and Recommendation

This research has several strengths and limitations. One of the strengths is that the practitioner has received psychodrama training. In addition, the applications were carried out with supervision. Another strong point is that spontaneity and anxiety, which are included in the basic philosophy of psychodrama, are examined together. Its limitations are that the participants could not be determined by purposive sampling. In addition, the very small numbers of the control and experimental group are another limitation. For experimental studies, it is expected that the pre-test scores of the groups are close. This condition was not met in one variable for this study. In order to tolerate this problem, both inter-group and intra-group comparisons were made.

Collection of qualitative data has some limitations. The most important one is, the practitioner is also the researcher. Thus, participants' comments and evaluations can include bias and social desirability. Since the participants were university students, the results should be interpreted in this context.

References

- Bannister, A. (2014). Images and action: Dramatherapy and psychodrama with sexually abused adolescents. In S. Jennings (Ed.) *Dramatherapy with children and adolescents* (169-186). <https://doi.org/10.4324/9781315812632>
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Traxler, L. (1974). The assessment of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 861–865. <https://doi.org/10.1037/h0037562>

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003) The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *J Pers Soc Psychol*, 84(Suppl.4), 822-848. <https://psycnet.apa.org/buy/2003-02410-012>
- Cesur Atintas, M., & Kirlangic Şimsek, B. (2020). Examining the effects of psychodrama practice: a study on psychological well-being, hopelessness and insight in emerging adults. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19(1), 21-31. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00560-2>
- Coffey, K. A., & Hartman, M. (2008). Mechanisms of action in the inverse relationship between mindfulness and psychological distress. *Comp Health Prac Rev*, 13, 79-91. <https://doi.org/10.1177/1533210108316307>
- Condon, P., & Feldman Barrett, L. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*, 13(5), 817–821. <https://doi.org/10.1037/a0033747>
- Copeland, W. E., Angold, A., Shanahan, L., & Costello, E. J. (2014). Longitudinal patterns of anxiety from childhood to adulthood: the Great Smoky Mountains Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(1), 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.017>
- Creswell J. W., & Plano Clark V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Sage.
- Dadsetan, P., Asgari, A., & Hajizadegan, M. (2008). Developing a Coping Strategies Scale in Iranian students: Parallel forms. *Journal of Iranian Psychologists*, 4(15). <https://psycnet.apa.org/record/2008-15407-001>
- Deveci, S. E., Çalmaz, A., & Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu’da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Medical Journal*, 39(2), 189-196. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.02.0125>
- Doğan, T. (2018). The effects of the psychodrama in instilling empathy and self-awareness: A pilot study. *PsyCh journal*, 7(4), 227-238. <https://doi.org/10.1002/pchj.228>
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Olaya, B., & Seeley, J. R. (2014). Anxiety disorders in adolescents and psychosocial outcomes at age 30. *Journal of Affective Disorders*, 163, 125-32. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.033>
- Fields, M. (2021). Attachment-Based Treatment for Anxiety Disorders Use of spontaneity as a mode of relating to resolve anxiety. *Medical & Clinical Research* 6(6), 573-579.

- Giacomucci, S. (2019). *Moreno's methods in academia (or the lack of): A call to action*. *Psychodrama Network News*. American Society of Group Psychotherapy and Psychodrama. <https://www.phoenixtraumacenter.com/wp-content/uploads/2020/07/PNN-Article-on-Moreno%E2%80%99s-Methods-in-Academia.pdf>
- Hamamcı, Z. (2006). Integrating psychodrama and cognitive behavioral therapy to treat moderate depression. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2006.02.001>
- James, A. C., Reardon, T., Soler, A., James, G., & Creswell, C. (2020). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11. Art. No. CD013162. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd013162.pub2>. Accessed 08 February 2022.
- Kaya, F., & Deniz, H. (2020). The effects of using psychodrama on the psychological wellbeing of university students. *Perspectives in Psychiatric care*, 56(4), 905-912. <https://doi.org/10.1111/ppc.12510>
- Kellermann, P. F. (1992). *Focus on psychodrama. The therapeutic aspects of psychodrama*. Jessica Kingsley.
- Kipper, D. A., & Hundal, J. (2005). The Spontaneity Assessment Inventory (SAI): The Relationship between Spontaneity and Non-Spontaneity. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 58, 119-129. https://houstonpsychodramainstitute.com/wp-content/uploads/2024/03/The_spontaneity_assessment_inv.pdf
- Kipper, D. A., & Shemer, H. (2006). The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Spontaneity, Well-Being and Stress. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 59, 127-136. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA167895058&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=15453855&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E47fa5584&aty=open-web-entry>
- Köksal, B., & Topkaya, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunlar ve sorun alanlarının depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 926-949. <https://doi.org/10.37217/tebd.933931>
- Kring, A. N., & Johnson, A. L. (2017). *Abnormal Psychology*. (Translate Muzaffer Şahin). Nobel Academic Publication.
- McVea, C. S., Gow, K., & Lowe, R. (2011). Corrective interpersonal experience in psychodrama group therapy: A comprehensive process analysis of significant

- therapeutic events. *Psychotherapy Research*, 21(4), 416-429. <https://doi.org/10.1080/10503307.2011.577823>
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama* (2nd Ed.). Beacon House Press.
- Moreno, J. L. (1964). *Psychodrama, first volume* (3rd Ed.). Beacon House Press.
- Moreno, J. L. (1972) *Psychodrama Volume 1* (4th Ed.). Beacon House Press.
- Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity: The Journal of the International Society for Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Nooripour, R., Rahmani, S., Tavalaei, S. A., Alikhani, M., & Hosseinian, S. (2016). Effectiveness of psychodrama on aggression of female addicts with bipolar personality. *J Addiction Prevention*, 4(1), 4. <https://pdfs.semanticscholar.org/598a/52bd11c6792f2af665768d58186c1328ea8b.pdf>
- Özbek, A., & Leutz, G. (1987). *Psychodrama: Enactment interaction in group psychotherapy*. Has-Soy Printing House.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345-65. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clin Psychol Psychother*. 18(3), 250-5. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Rajabi, G. R. (2007). Psychometric Properties of Beck Depression Inventory. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 20(4). <https://psycnet.apa.org/record/2007-02018-021>
- Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a national sample of British undergraduate students. *Community Mental Health Journal*, 53(3), 344-352. <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0052-0>
- Schacht, M. (2013). Spontaneity-creativity: the psychodramatic concept of change. In *Psychodrama* C. Baim, J. Burmeister, M. Maciel (Eds.) (pp. 45-64). Routledge.

- Şener, Ö. (2018). *The effects of psychodrama on emotional expression and spontaneity of university students suffering emotional deficiency* (Unpublished Doctoral Dissertation). İstanbul University-Cerrahpaşa.
- Sharma, N. (2017). Effect of psychodrama therapy on depression and anxiety of juvenile delinquents. *Int. J. Indian Psychol*, 5, 38-47. <https://doi.org/10.25215/0501.124>
- Sproesser, E., Viana, M. A., Quagliato, E. M., & de Souza, E. A. P. (2010). The effect of psychotherapy in patients with PD: a controlled study. *Parkinsonism & related disorders*, 16(4), 298-300. <https://doi.org/10.1016/j.parkreldis.2009.08.008>
- Tarashoeva, G., Marinova-Djambazova, P., & Kojuharov, H. (2017). Effectiveness of psychodrama therapy in patients with panic disorders—Final results. *International Journal of Psychotherapy*, 21, 55-66.
- Troister, T., & Holden, R. R. (2013). Factorial differentiation among depression, hopelessness, and psychache in statistically predicting suicidality. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 46(1), 50–63. <https://doi.org/10.1177/0748175612451744>
- Ülker Tümlü, G., & Kırlangıç Şimşek, B. (2021). The effects of psychodrama groups on feelings of inferiority, flourishing, and self-compassion in research assistants. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101763. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101763>
- Ulusoy, M., Sahin, N. H., & Erkmén, H. (1998). Turkish Version of the Beck Anxiety Inventory: Psychometric Properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 12(2), 163-172.
- Waite, P., & Creswell, C. (2014). Children and adolescents referred for treatment of anxiety disorders: differences in clinical characteristics. *Journal of Affective Disorders*, 167, 326-32. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.06.028>
- Wang, Q., Ding, F., Chen, D., Zhang, X., Shen, K., Fan, Y., & Li, L. (2020). Intervention effect of psychodrama on depression and anxiety: A meta-analysis based on Chinese samples. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 101661. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101661>
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2018). *Examination of the effectiveness of the self-compassion enhancement program towards adolescents on the fear of self-compassion and the subjective well-being* (Unpublished Master's Thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University, Institute of Educational Sciences.

Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Akademisi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

Mustafa Gül¹



Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi giriş sınavı, akademiye yönelik algıları, akademinin duygusal açıdan kendilerine yansımaları, akademinin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları ve akademiye yönelik önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin 4. sınıflarında eğitim gören 15 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, zamansız ve ani değişikliklerin önceki eğitim ve hazırlıkları işlevsizleştirdiği belirlenmiştir. Sınav kapsamı içerisinde eğitim bilimlerinin bazı konularının çıkarılması ve soru sayısının azlığının akademiye girişin doğru yapılamamasına neden olacağı öğretmen adayları tarafından ortaya konulmuştur. Ayrıca akademinin; gereksiz, zaman kaybı, tekrar, atama sürecini uzatma, ekonomik yük ve belirsizlik getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Akademinin öğretmen adaylarında; motivasyon kaybı, pişmanlık, kaygı, hayal kırıklığı, üzüntü, karamsarlık, öfke, değersizlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar akademi için eğitimciler ve içeriğe yönelik öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Akademi Giriş Sınavı, Millî Eğitim Akademisi Öğretmen yetiştirme, Öğretmen Adayları

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Nisan 2025

Accepted / Kabul Tarihi:

13 Haziran 2025

Page numbers / Sayfa No:

58-73

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58-73.

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı / Kahramanmaraş

Examination of Teacher Candidates' Opinions on the National Education Academy

Abstract

The purpose of this study is to explore pre-service teachers' perspectives on the National Education Academy entrance exam, their perceptions of the academy, its emotional impact on them, its implications for the teacher training system, and their recommendations regarding the academy. This research is a qualitative study based on a phenomenological design. The study group consisted of 15 fourth-year students from different departments of the Faculty of Education during the 2024-2025 academic year. The criterion sampling method, one of the purposive sampling techniques, was used to select participants. Research data were collected through interviews, and content analysis was employed for data analysis. The findings revealed that untimely and abrupt changes rendered previous education and preparations ineffective. Teacher candidates argue that removing some educational science topics from the exam and the low number of questions will hinder proper academic entry. Additionally, it was concluded that the academy would bring unnecessary burdens, time loss, repetition, prolonged appointment processes, financial strain, and uncertainty. The study also found that the academy induced negative emotions among pre-service teachers, such as loss of motivation, regret, anxiety, disappointment, sadness, pessimism, anger, and feelings of worthlessness. Participants provided recommendations regarding the academy's instructors and content.

Keywords: Academy Entrance Exam, National Education Academy, Pre-service Teachers, Teacher Training

Giriş

Öğretmenlik, eğitim ve öğretim görevini kamu adına yerine getiren bir meslek olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2001). Öğretmen, eğitimin en önemli paydaşı ve belirleyicisidir (Ingersoll ve Perda, 2008). Öğretmen, bireyin ve toplumun şekillenmesinde önemli bir role sahiptir (Çetin ve Ünsal, 2023). Geleceğin nesillerini yetiştirir (Hargreaves, 2009). Böyle önemli işlevleri olan öğretmenlik mesleğini gerçekleştirecek öğretmenin iyi yetişmesi önemlidir. Bu durum eğitim bilimleri literatüründe “öğretmen yetiştirme” kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğretmen yetiştirme; öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesine yönelik politikaları içeren bir yapıdır (Darling Hammond, 2017). Bu yapının amacı öğretmen yeterlik alanlarında öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmen yeterlik alanları ise MEB (2017) tarafından mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenler sahip olacakları bu yeterlikleri sayesinde karşılaştığı sorunları çözebilir, öğrencilerini geleceğe hazırlayabilir, veli ve öğrenci beklentilerine karşılık verebilirler (Nesipbayeva, 2012).

Türkiye’de, öğretmen yetiştirme sistemi 1848 yılında öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan ilk öğretmen okulu olan Darülmüallim’in kurulmasına dayanır. Bu tarih Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin yaklaşık 170 yıllık bir geçmişe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Cumhuriyet döneminde okuma yazma sorununa çözüm bulabilmek için öğretmen yetiştirme, ilköğretim öğretmeni yetiştirmeye odaklanmıştır (Sağlam, 2011). Köy enstitüleri ve ilköğretim okulları, bu bağlamda ortaya çıkan iki önemli kurumdur (Tangülü vd., 2010). Millî Eğitim Temel Kanunuyla “*Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bunlarla ilgili görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleğidir.*” hükmü ile her kademe öğretmenlerinin yükseköğrenim görmeleri şartı getirilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda 1974-1975 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirmek için iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır (Tangülü vd., 2010). Eğitim

enstitüleri 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’e bağlanmıştır. Bu kurumlar Eğitim Fakültesinde 4 yıl eğitim veren kurumlara dönüştürülmüştür (Ergün, 1987). YÖK 1992 yılında yaptığı düzenlemelerle Eğitim Fakültelerinde standart bir model oluşturmaya çalışmıştır (Akdemir, 2013). 1997 yılında ise YÖK öğretmen yetiştirme programları, modelleri, içeriği, eğitim süreleri gibi konularda gerçekleştirdiği düzenlemelerle radikal yenilikleri hayata geçirmiştir (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirmede 2006-2007 yılında yeniden düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler ile genel kültür ders oranları 1997 yılındaki düzenlemeden farklı olarak artırılmıştır. Eğitim Fakültelerine seçmeli ders belirleme yetkisi tanınmış, uygulama ders saatleri azaltılmıştır (Özoğlu, 2010). 2018 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen değişikliklerle, alan eğitimine yönelik beceriler kazandırmak öğretmen yetiştirmenin odağı haline getirilmiş ve bu düzenleme tüm lisans programları için uygulanmıştır (YÖK, 2018). Ayrıca öğretmenlerin entelektüel, kültürel, sosyal, ahlakî ve teknolojik yönden gelişimi için “Eğitim Felsefesi”, “Türk Eğitim Tarihi”, “Eğitim Sosyolojisi”, “Eğitimde Ahlâk ve Etik” ve “Öğretim Teknolojileri” dersleri Eğitim Fakültelerindeki bütün lisans programlarında zorunlu ders haline getirilmiştir (YÖK, 2018).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili ulusal ve uluslararası gelişmeler ışığında yenilikler yapılmaya devam edilmektedir (MEB, 2017). Bu yeniliklerde amaç nitelikli öğretmen yetiştirmektir (Erdem, 2015). Bu yenilikler YÖK’ün yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da yapılabilmektedir. MEB bu bağlamda öğretmen atama süreci başta olmak üzere öğretmenlerin meslekî uyumuna yönelik eğitimler planlamakta ve uygulamaktadır. Öğretmen atamasında akademik başarıyla birlikte öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumları da yoklanmaktadır (Sağlam, 2007). Mesleğe başlayan çalışanlara mesleğe uyum sağlama anlamında kullanılan oryantasyon (Yenilmez vd., 2016) sürecinde mesleğinde ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutum kazandırılır. Böylece bireyin hedeflenen verimliliğe ulaşılması sağlanır (Kaya, 2007). Bu eğitimler öğretmenler için ise “*hizmet içi eğitim*” olarak tanımlanır ve öğretmenin mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı son güne kadar devam eder (Uçar, 2005). MEB, 2025 yılında öğretmen niteliğini artırmak için kendi bünyesinde Millî Eğitim Akademisini kurmuştur. Bu gelişme, öğretmen atama sınav sistemi dâhil olmak üzere öğretmen yetiştirme sistemini yakından etkileyecek radikal bir değişikliktir. Bu bağlamda “*KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı)*” yerine “*Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS)*” getirilmiştir. Akademiye kabul için öğretmen adayları MEB-AGS sınavına girmek zorundadırlar. Sınav kapsamı; “*Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri Testi (AGS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) uygulanacaktır. Bazı branşlarda farklılıklar olmakla birlikte fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ve sınıf öğretmenliği branşları için AGS ve ÖABT puanlarının %50-%50 oranında hesaplanmasıyla MEB-AGS puanı oluşturulacaktır.*” şeklindedir. Sınavı kazanan öğretmen adaylarının üç dönem Millî Eğitim Akademisinde eğitim görmeleri planlanmaktadır. Eğitimi kimlerin vereceğiyle ilgili henüz bir netlik bulunmamaktadır. Akademi bünyesinde; “*Sınıf Yönetimi, Eğitim Bilimleri, Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Rehberlik, Ders Anlatım Teknikleri, Türk Millî Eğitim Sistemi ve Mevzuatı*” gibi dersler verilecektir. Akademide uygulamalı stajlar yapılacak ve akademideki eğitimin sonunda alınan eğitimle ilgili sınav yapılarak öğrenciler başarılı olmaları halinde öğretmenlik mesleğine başlayacaklardır. Öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişiklikler

öncelikle öğretmen adaylarını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu yeniliklere yönelik bakış açılarını öğrenmek, yeniliklerin amacına ulaşması için önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini bilmek, öğretmen yetiştirmede karar alıcılar için de önemli bakış açıları sunacaktır. Literatür incelendiğinde yeni bir uygulama olan Millî Eğitim Akademisine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini içeren bir çalışmaya rastlanmayışı bir eksiklik olarak düşünülmüş ve bu eksikliği gidermek için araştırmanın problem cümlesi “*Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşleri nelerdir?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi giriş sınavı, akademiye yönelik algıları, akademinin duygusal açıdan kendilerine yansımaları, akademinin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları ve akademiye yönelik önerilerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

S.1. Öğretmen adayları Millî Eğitim Akademisi giriş sınavını nasıl değerlendirmektedirler?

S.2. Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi algısı nasıldır?

S.3. Millî Eğitim Akademisinin öğretmen adayları üzerindeki duygusal yansımaları nelerdir?

S.4. Millî Eğitim Akademisinin öğretmen yetiştirme sürecine yansımaları nasıldır?

S.5. Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma olgubilim deseninde nitel araştırmadır. Olgubilim deseninde amaç; bireylerin olguyla ilgili deneyimlerini, bakış açılarını, olguya yönelimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2012). Araştırmadaki olgu Millî Eğitim Akademisidir. Millî Eğitim Akademisine ilişkin öğrencilerin algılarının neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Patton (2014), olguyu derinlemesine inceleyebilmek için olguyla ilgili farklı bireylerin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada, farklı bölümlerdeki dördüncü sınıfta eğitim gören üniversite öğrencilerinin olguyla ilgili görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim deseninde yapılan araştırmalarda çalışılan bireylerin, olguyla yakından ilişkili, olguyu yeterince açıklayabilecek bilgi düzeyine sahip kişiler olmasına dikkat edilmelidir. (Creswell, 2016; Patton, 2014). Bu araştırmanın amacına uygun olarak Millî Eğitim

Akademisinin kurulmasından etkilenecek öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 öğretim yılında Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta eğitim gören 15 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek için araştırmanın amacına uygun bilgi açısından zengin durumların seçildiği örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Bu çalışmada katılımcıların; Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Çalışmada etik olarak öğretmenlerin açık adları yerine K1....K15 şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Görüşme Yapılan Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Bölüm	Cinsiyet	Yaş
K1	Okul öncesi öğretmenliği	E	23
K2	Okul öncesi öğretmenliği	K	22
K3	Okul öncesi öğretmenliği	K	23
K4	Fen bilgisi öğretmenliği	K	22
K5	Fen bilgisi öğretmenliği	K	23
K6	Sosyal bilgiler öğretmenliği	K	21
K7	Sosyal bilgiler öğretmenliği	K	22
K8	Sosyal bilgiler öğretmenliği	E	22
K9	Türkçe öğretmenliği	E	23
K10	Türkçe öğretmenliği	E	21
K11	Türkçe öğretmenliği	E	22
K12	Sınıf öğretmenliği	E	23
K13	Sınıf öğretmenliği	E	23
K14	Sınıf öğretmenliği	E	23
K15	İngilizce öğretmenliği	K	24

Tablo 1 incelendiğinde görüşmelerin Eğitim Fakültesinin 6 farklı bölümünde 4. sınıfta eğitime devam eden 15 öğrenci ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Katılımcılar Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Sınıf ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde eğitim görmektedirler. Katılımcıların 8’i erkek 7’si kadındır. Yaş durumlarının 21, 22, 23 ve 24 yaş gruplarında olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme, farklı konularda bireylerin bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarının anlaşılması hedefiyle gerçekleştirilen sözlü iletişim aracılığıyla veri toplama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmede veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu için pilot uygulama yapılmış, uygulama sonucu iki uzmanının görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda; “*Millî Eğitim Akademisine giriş sınavı hakkında görüşleriniz nelerdir? Millî Eğitim Akademisi hakkında görüşleriniz nelerdir? Millî Eğitim Akademisinin kurulmasının size duygusal yansımaları nasıldır? Millî Eğitim Akademisi, öğretmen yetiştirme sürecini nasıl etkiler? Millî Eğitim Akademisine yönelik önerileriniz nelerdir? Millî Eğitim Akademisi ile ilgili eklemek istediğiniz başka*

düşünceleriniz var mı? Nelerdir?” sorularına yer verilmiştir. Araştırmada görüşmeler 15 öğrenciden randevu alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Google doküman dosyasına sesli kayıtlarla kaydedilmiş, görüşme sonrası oluşturulan görüşme tutanağı katılımcıya okunmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık olarak 30-40 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Analiz aşamasında görüşme ile elde edilen veriler araştırma amaçları doğrultusunda anlamlı hâle getirilir (Büyüköztürk vd., 2012; Patton, 2014). Bu araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu teknik, derinlemesine analiz imkânı sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu bağlamda çalışma grubunun görüşme kayıt dökümlerinden kod ve temalar oluşturulmuş, temalar araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek organize edilmiş, kod ve temalara göre veriler açıklanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi için; katılımcıların gönüllü olmalarına, araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcılara K1, K2 gibi kodlar verilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda niteliği artırmak için, nicel araştırmalarda geleneksel olarak kabul gören ölçütler olan iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için; pilot uygulama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi (Merriam, 2013) alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için; ayrıntılı betimlemeler yapılmış, doğrudan alıntılar verilmiş ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada tutarlılığı sağlamak için; kodlamalar farklı uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiş, uzmanlar tartışarak kodlara son şekli verilmiştir. Böylece uzmanlar arasında kodlama uyumu sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için; araştırmacı öznel yargılardan uzak durmaya gayret etmiştir ve verilerin dış denetime açık olması için veri toplama araçları, veri analizleri ve görüşme kayıtları araştırmacı tarafından saklanmaktadır (Creswell, 2016).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 21.03.2025/6 tarih ve sayı numarasıyla izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek bulgular şeklinde sunulmuştur. Araştırmancının bulguları, araştırmancının amacı doğrultusunda katılımcıların Millî Eğitim Akademisine giriş sınavı, akademiye yönelik algıları, akademinin kendilerine duygusal yansımaları, akademinin öğretmen yetiştirmeye etkisi ve akademiye yönelik önerilere ilişkin bulgular şeklinde sıra ile verilmiştir.

Millî Eğitim Akademisi Giriş Sınavına İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların Millî Eğitim Akademisi giriş sınavına yönelik görüşlerinden elde bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kod, kategori ve tema şeklinde Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Millî Eğitim Akademisi Giriş Sınavına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Değişim süreci	Zamansız değişiklik	7
	Ani değişiklik	7
	Önceki hazırlıklarının işlevsizleşmesi	5
İçerik	Eğitim bilimlerinin çıkarılması yanlış	13
	Konu sayısının azalması kötü	12
Ölçme-değerlendirme	Soru sayısının azlığı	10

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Millî Eğitim Akademisine giriş sınavına ilişkin değişim süreci, içerik ve ölçme-değerlendirme temaları altında sınıflandırılan görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Değişim süreci kapsamında sınavın zamansız, ani, önceki çalışmaları işlevsizleştirilmesi olumsuz durumlar olarak görülmüştür. Bu durum K5’in ifadelerine “Biz yaklaşık kasım’a kadar KPSS formatına çalışıyorduk bir anda bize AGS’yi getirdiler ve sudan çıkmış balığa döndük. Açıkçası gerçekten zamansız bir değişim olduğunu düşünüyorum.” şeklinde yansımıştır. K4’ün ifadelerine “KPSS’ye göre şu an belki yükümüz daha hafif ama şu an sınav hiç yapılmadığı için içeriğin nasıl sorulacağını bilemiyoruz. KPSS’de böyle bir sorumuz yoktu her şey belliydi, sistem oturmuştu. Bir de bu değişikliğin aniden yapılması bizim için çok kötü oldu.” şeklindedir.

Katılımcılar içerik kapsamında eğitim bilimlerinin sınav kapsamından çıkarılmasının yanlış olduğunu ve konu azalmasının kötü olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçme değerlendirme kapsamında katılımcılar sınavda sorulacak soru sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum K6’nın ifadelerine “Yeni sınavla konularını azaltılmasını doğru bulmuyorum. Öğrencilerin yükünü hafifletmesi güzel bir şey fakat soru sayısı biraz daha yükseltilebilirdi. Yani az soruyla ve az konuyla öğrencilerin daha zor eleneceğini düşünüyorum. Bu nedenle konular azaltılamamalı azaltılacaksa bile daha daha fazla soru sorulmalıydı.” şeklindedir. K9’un ifadelerine “Kendi alanımla ilgili olarak konuşacak olursam Türkçenin ana hatları

paragraftır tamam. Fakat dil bilgisi olmadan bir ana dili konuşup nasıl günlük hayatta iletişim kurulabilir onu kestiremiyorum. Türkçe dil bilgisini sınavda çıkartılması bence yanlış bir nokta.” şeklinde yansımıştır.

Millî Eğitim Akademi Algısına Yönelik Bulgular

Bu bölümde katılımcıların Millî Eğitim Akademisi algılarına yönelik görüşlerinden elde bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kod ve tema şeklinde Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Millî Eğitim Akademi Algısına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Olumsuz	Gereksiz	10
	Zaman kaybı	10
	Üniversite eğitimi işlevsizleştirme	8
	Tekrar	7
	Atama sürecini uzatma	7
	Ekonomik yük	6
	Belirsizlik	5
	Maaş yetersizliği	4
	Öğretmen adaylarında yorgunluk	2

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların Millî Eğitim Akademi algılarına ilişkin olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar, akademinin gereksiz olduğunu, zaman kaybına neden olacağını, üniversitede aldıkları eğitimi işlevsizleştireceğini, daha önce aldıkları eğitimin tekrarı olacağını belirtmişlerdir. Bu durum K5’in ifadelerine “*Ben akademinin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz dört sene boyunca Eğitim Fakültesi’nde hocalarımızın bize verdiği eğitimle gayet donanımlı birer öğretmen adayları olarak yetiştiğimizi düşünüyorum. Gerek alan becerisi olsun gerek çocuğun psikolojisinden anlamak olsun ciddi eğitimler aldık. Bir fenci olarak mesela laboratuvar derslerini aldığım için bu alanda kendimi çok gelişmiş olarak görüyorum. Akademinin bu süreçten sonra bana katkı yapabileceğini düşünmüyorum.*” şeklinde yansımıştır. K6’nın ifadelerine “*Biz şu an staja gidiyoruz biz o ortamı algılayınca öğrencilerle yan yana olunca ne tür etkinlikler yapabiliriz, nasıl onlara daha kolay öğretebiliriz, nasıl onlara dokunabiliriz diye düşünüyoruz ve eğitiliyoruz zaten yeni ne olacak ayısının tekrarı olacak bence.*” şeklinde yansımıştır. K10’un ifadelerine “*Ben dört yıl okuyup diplomamı almışım. Ama verdiğim emeklerin, okuduğum yılların, edindiğim kazanımların aslında Millî Eğitim Bakanlığı nezdinde çok bir değeri olmadığını gördüm.*” şeklinde yansımıştır. Ayrıca akademinin atama sürecini uzatma amaçlı yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum K11’in ifadelerine “*Yeni sistemle ekstra üç dönem akademi olacak bizim için. Bu biraz daha öğretmenliğin atamasını yavaşlatmak amaçlı bir politika olduğu aşikâr. Biz eğitim bilimleri derslerini aldık. Stajımızı da yaptık. Bütün her şeyi tamamladıktan sonra bir iki yıl daha teorik dersler almak mantıksız geliyor bana.*” şeklinde yansımıştır.

Katılımcılar akademinin devlete yeni ekonomik yükler getireceğini belirtmişlerdir. Bu durum K12'nin ifadelerine *"Akademinin gereksiz masraf olduğunu düşünüyorum. Devletin hem ekonomik hem de iş yükünü çok fazla etkileyeceğini düşünüyorum, uzun vadede iş yapmaz."* şeklinde yansımıştır. Katılımcılar akademiye yönelik hâlâ belirsizliklerin olmasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum K2'nin ifadelerine *"Dönemin başında bir sürü kitap aldım eğitim bilimlerinin tamamına yakını bitirmiştım. Bir anda çalıştığım sınav kalktı ve şu an çok büyük belirsizlikler var. Daha yeni yeni sınav kapsamı açıklanmaya başladı, dönemin ortası geldi. Hani bir şeylere çalışmak istiyoruz ama neye çalışacağımızı da tam olarak bilemiyoruz."* şeklinde yansımıştır. Katılımcılar akademi sürecinde öğretmen adaylarına verilecek maaşın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum K15'in ifadelerine *"Benim memleketim Kayseri. Şehrimde akademi yok diye biliyorum. En yakın Aksaray'da var. Benim oraya gitmem lazım, orada yaşamam lazım. Sanırım 23.000 lira gibi bir maaş verecekler. Yeterli olmaz. Ailemizden tekrar ekonomik destek almamız gerekecek. Açıkçası hem ekonomik açıdan hem psikolojik açıdan zorlu bir süreç olacağını düşünüyorum."* şeklinde yansımıştır. Ayrıca akademi sürecinin öğretmen adaylarında yorgunluğa neden olacağını belirtmişlerdir. Bu durum K10'un ifadelerine *"Öğretmen olarak işe başlamamız 2 yıl daha ertelenirse 2 yıl daha fazla yorulmuş olacağız. Tekrar tekrar teorik bilgi yüklenmesinden dolayı öğretmenlerin yorgun olduğunu göreceğiz."* şeklinde yansımıştır.

Akademinin Katılımcılara Duygusal Yansımalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Millî Eğitim Akademisinin katılımcılar üzerindeki duygusal yansımalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kod ve tema şeklinde Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Akademinin Katılımcılara Duygusal Yansımalarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Duygusal tepkiler	Heves kırılması / motivasyon kaybı	12
	Pişmanlık	11
	Kaygı	8
	Hayal kırıklığı	6
	Üzüntü	5
	Karamsarlık	4
	Öfke	4
	Değersizlik	2

Tablo 4 incelendiğinde Millî Eğitim Akademisinin öğrencilere olumsuz duygusal yansımaları olduğu görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlik heveslerinin kırıldığını, bu mesleği tercih ettikleri pişman olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum K7'nin ifadelerine *"Ben bu mesleği seçtiğim için pişman oldum. Okumak hevesim kırıldı. Gerçekten hiçbir şey olmayacağını düşünüyorum. Çünkü sonrasında gerçekten öğretmen olabilecek miyiz ondan bile emin değilim."* şeklinde yansımıştır. Katılımcılar geleceğe yönelik kaygı hissettiklerini, bu sürecin

kendilerinde hayal kırıklığına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum K15'in ifadelerine *"Şimdi ben 24 yaşımdayım. Sınavı kazandım akademi bitti göreve başladım derken 30 yaşına geleceğim. Ömrümün yarısında bir yerlere gelebilmek için çabalayacağım. Enerjimi de kaybedeceğim. 20'li ile 30'lu yaşlar arasında çok fark olduğunu düşünüyorum."* şeklinde yansımıştır. Bu durum K13'ün ifadelerine *"Ben atanmaya çok fazla önem veriyorum iyi çalışıyordum. Ama akademiyle birlikte atama sürecim uzayacak belki de atanamayacağım. Bu nedenle hayal kırıklığı yaşadım."* şeklinde yansımıştır. Katılımcılar akademinin hayatlarına girmesi nedeniyle üzüldüklerini, öfkelenediklerini karamsarlık yaşadıklarını ve kendilerini değersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum K13'ün ifadelerine *"Akademiye duyunca biraz öfkelenim. Bu sistem aniden karşıma çıktı. Ben 3. sınıfta hazırlanmaya başlamıştım, hazırlandığım derslerin kalkması ise beni biraz üzdü."* şeklinde yansımıştır. K11'in ifadelerine *"Akademinin gelmesi bende bir karamsarlık oluşturdu açıkçası. Bütün herkeste bu böyle oldu."* şeklinde yansımıştır. K9'un ifadelerine *"Akademi ben başta olmak üzere tüm öğretmenlerin değerini düşürecek, önemsenmiyoruz."* şeklinde yansımıştır.

Millî Eğitim Akademisinin Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların Millî Eğitim Akademisinin öğretmen yetiştirme sürecine yansımalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kod ve tema şeklinde Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Millî Eğitim Akademisinin Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Olumsuz yansımalar	Öğretmenlik imajının zedelenmesi	13
	Mesleğe yönelik isteğin azalması	11
	Mesleğin tercih edilmemesi	8
	Niteliğin düşmesi	7
	Farklı meslek arayışları	6
Olumlu yansımalar	Uygulama yapma imkânının artması	2
	Öğretmen niteliğinin artması	2

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların akademinin öğretmen yetiştirmeye yansımalarına ilişkin olumsuz ve olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Olumsuz yansımalar kapsamında katılımcılar akademinin öğretmenlik imajını zedeleyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum K13'ün ifadelerine *"Akademi insanların öğretmenlik mesleğine olan bakışlarını da değiştirir. Zaten şu an öğretmenlik mesleğini çok önemli görmüyorlar. Bu durum daha fazla akademiyle birlikte daha fazla yaşanacak."* şeklinde yansımıştır. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu akademi nedeniyle mesleğe yönelik motivasyonun azalacağını ve öğretmenlik mesleğinin tercih edilmeyeceğini belirtmişlerdir. Bu durum K7'nin ifadelerine *"Akademi nedeniyle kimse öğretmen olmak istemeyecek."* şeklinde yansımıştır. Bir kısım katılımcı akademinin öğretmen niteliğinin düşeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum K10'un ifadelerine *"Akademi öğretmen*

yetiştirmenin geleceğini etkileyecek. Kimse öğretmenlik okumak istemeyecek. Bu günden başladı zaten burum. Kimse istemeyince öğretmen niteliği ister istemez düşecektir.” şeklinde yansımıştır. Bir kısım katılımcı ise öğrencilerin farklı meslek arayışı içerisine gireceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum K6’nın ifadelerine “Birçok arkadaşımız atanamayacağını düşündüğü başka meslek arayışındaydı zaten. Akademiyle birlikte bu daha da arttı. Mesel ben öğretmenlik mesleğini tercih ettiğim için pişman oldum. Başka meslek yapmayı düşünüyorum. Aslında öğretmenlik çok sevdiğim, çok istediğim bir meslekti. Ama atanma sorunu şimdi de akademi beni bu meslektan iyice soğuttu.” şeklinde yansımıştır.

Olumlu görüş belirten az sayıda katılımcı ise uygulama yapma imkânının artmasını olumlu bulduklarını, bu durumun öğretmen niteliğini artıracaklarını ifade etmişlerdir. Bu durum K1’in ifadelerine “Akademiyle bir yıl daha fazla uygulama yapma imkânımız olabilir. Bu da öğretmenlerin daha kalifiye olması için faydalı olabilir diye düşünüyorum.” şeklinde yansımıştır.

Millî Eğitim Akademisine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların Millî Eğitim Akademisine ilişkin önerilerine yönelik görüşlerinden elde bulgulara yer verilmiştir. Bulgular kod ve tema şeklinde Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6

Millî Eğitim Akademisine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Eğiticiler	Tecrübeli öğretmenler eğitim vermeli	9
	Akademisyenler eğitim vermeli	4
	Akademisyen ve öğretmenler birlikte eğitim vermeli	2
İçerik	Uygulamaya yönelik eğitim olmalı	13
	Maarif modeli eğitimleri verilmeli	3
	Eğitim felsefesi içeriği olmalı	2
	Öğretim teknikleri içeriği olmalı	2

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların akademiye yönelik önerilerinin eğitici ve içerik temaları kapsamında olduğu görülmektedir. Eğiticiler teması kapsamında katılımcıların çoğunluğu akademide eğitimin öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum K6’nın ifadelerine “Akademide eğitimlerin bilgi birikimi ve uygulama deneyimi fazla olduğu için tecrübeli öğretmenler tarafından verilmesinin doğru olacağını düşünüyorum.” şeklinde yansımıştır. Bir kısım katılımcı eğitimin akademisyenler tarafından verilmesi, bir kısım katılımcı ise akademisyen ve öğretmenlerin birlikte eğitim vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum K4’ün ifadelerine “Maarif modelini uygulayacağımız için bu program hakkında daha çok bilgisi olan akademisyen hocalarımız akademide dersleri vermeli.” şeklinde, K15’in ifadelerine ise “Dersleri öğretmenler ve akademisyenler birlikte verilmelidir.” şeklinde yansımıştır.

İçerik teması kapsamında katılımcıların tamamı akademideki eğitimin uygulamaya yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum K8'in ifadelerine *“Öğretmen akademisi meslek hayatına yeni başlayacak öğretmenler için bir prova olabilir aslında. Orada uygulamalı dersler olması faydalı olur.”* şeklinde yansımıştır. Bazı katılımcılar yeni uygulamaya başlanan maarif modeli konusunda eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum K5'in ifadelerine *“Gerçekten bu akademide bize bir şeyler katmak istiyorlarsa maarif modeli üzerine yoğunlaşarak bize bir şeyler katmalarını isterim. Çünkü şu an biz de bu modelinin acemisiyiz.”* şeklinde yansımıştır. Bazı katılımcılar eğitimin içeriğinde eğitim felsefesi ve öğretim tekniklerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum K1'in ifadelerine *“Akademide ders içeriklerinde daha çok eğitim felsefesi ve öğretim yöntem ve teknikleri olmalı. Çünkü gözlemlediğim kadarıyla atanmış öğretmenlerin içerisinde eğitimin felsefesini anlamamış, nasıl öğreteceğini doğru bir şekilde öğrenememiş öğretmenler var.”* şeklinde yansımıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, sınav sisteminde zamansız ve ani değişikliklerin öğretmen adaylarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Darling Hammond (2017) araştırma sonucunda, öğretmen yetiştirme sistemlerindeki ani ve sık değişikliklerin meslekî kimlik oluşumunu olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Araştırma sonucunda sınavda eğitim bilimlerinin çıkarılmış olması, sınav konu kapsamının azalması ve az soruyla sınavın yapılması öğretmen adayları tarafından eleştirilmiştir. Öğretmen seçme kriterleri öğretmenlik meslek saygısını arttırır (Akyüz, 2001). Bu bağlamda Bozkurt ve Kutlu (2021) yaptıkları çalışmada öğretmen seçme ve atama kriterlerindeki eksikliklerin öğretmen imajına zarar verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle kriterlerin doğru belirlenmesi oldukça önemlidir. Eğitim bilimlerinin sınavdan çıkarılması, öğretmenlik mesleğinin pedagojik temellerini yok saymak anlamına gelebilir ve kapsamlı bir değerlendirme yapılmadan öğretmenlerin seçilmesine neden olabilir. Bu araştırma sonucunu destekleyecek şekilde, Darling Hammond (2010), öğretmen seçme süreçlerinde mesleki yeterliliklerin kapsamlı ve doğru bir şekilde değerlendirmesi gerektiğini, aksi takdirde mesleğin profesyonel algısının zarar görebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, sınav sisteminde yapılan yanlış değişikliklerin, adayların meslekî güvenlerinin azalmasına neden olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademiyi; gereksiz, zaman kaybına neden olan, aldıkları eğitimin tekrarı olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca akademinin, belirsizlikler oluşturduğu, atama sürecini uzattığı, devlete ekonomik yük getireceği, akademide verilecek maaşın yetersiz olacağı ve akademinin adaylarda yorgunluğa neden olacağı görüşleri ortaya konulmuştur. Cochran Smith ve Zeichner (2005), öğretmen eğitimi programlarının etkili olabilmesi için planlı, mevcut programla uyumlu, yenilikçi ve uygulamaya yönelik olması gerektiğini savunmaktadır. Ancak; bu çalışmayla ulaşılan akademinin belirsizlikler oluşturması, atama sürecini uzatması ve ekonomik yük getirmesi yönündeki görüşler, sistemin iyi planlanmamış olabileceğini düşündürmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarında akademinin; motivasyon kaybı, pişmanlık, kaygı, hayal kırıklığı, üzüntü, karamsarlık, öfke, değersizlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin istekliliği,

tatmini, motivasyonu öğretmenlik mesleğini içselleştirmelerinde oldukça önemlidir (Chan, 2005).

Öğretmen adayları, akademinin öğretmen yetiştirmeye ağırlıklı olarak olumsuz yansımaları olabileceğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda; öğretmenlik imajının zedeleneyeceği, mesleğe yönelik isteğin azalacağı, mesleğin tercih edilmemesi, niteliğin düşmesi, farklı meslek arayışları gibi sorunların ortaya çıkacağı öğretmen adayları tarafından ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin mesleğe yönelik bağlılık ve tutumlarının olumsuz olması mesleği içselleştirmelerini engeller (Chan, 2005). Ingersoll ve Strong (2011) yaptıkları çalışmada, bu araştırma sonucunu destekler şekilde, öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin ve olumsuz deneyimlerin, adayların mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini ve erken kariyer terk oranlarını artırdığını ortaya koymuştur. Ingersoll (2001) benzer şekilde öğretmen yetiştirme süreçlerinin yetersiz ya da doğru olmaması durumunda, mesleğin cazibesinin azaldığını ve nitelikli adayların mesleği terk etme eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda akademinin uygulama yapma imkânını artırma ve öğretmen niteliğini artırma yönünde olumlu yansımalarının olabileceği, çok az öğretmen adayı tarafından ortaya konulmuştur. Zeichner (2012), öğretmen eğitimindeki teori-pratik dengesizliğinin, adaylarda hayal kırıklığına neden olduğunu belirtmektedir. Darling Hammond ve Bransford (2005), yaptıkları çalışmada bu araştırma sonucuyla benzer şekilde öğretmen eğitimi programlarının uygulamaya odaklanması durumunda meslekî becerilerin gelişimine önemli katkılar sağladığını belirlemiştir.

Araştırma sonucunda, akademinin tecrübeli öğretmenler tarafından verilmesi ve uygulamaya dönük olması, öğretmen adayları tarafından özellikle önerilmiştir. Benzer şekilde, Zeichner (2010) öğretmen eğitiminin deneyimli mentorlarla gerçekleştirilmesinin, adayların meslekî gelişiminde kritik önemde olduğunu ortaya koymuştur. Çetin vd. (2021) yaptıkları araştırma sonucunda, yine bu araştırma sonucunu destekleyecek şekilde, öğretmen yetiştirmede uygulamaya yönelik derslerin çok önemli olduğu ve öğretmen niteliğini artıracak sonucuna ulaşmışlardır. Bu öneriler, akademinin yapılandırılması için rehber niteliğindedir. Araştırma sonucundan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Öğretmen yetiştirme sisteminde gerçekleştirilecek değişiklikler YÖK ve MEB'in eşgüdümlü çalışmasıyla gerçekleştirilmelidir. Böylece tekrara düşülmeden uyumlu ve birbirinin tamamlayan öğretmen yetiştirme modeli ortaya konulabilir.
- Öğretmen yetiştirmeye yönelik değişimler, bu durumdan etkilenecek öğretmen adaylarının da görüşleri alınarak, ciddi ihtiyaç analizleri yapılarak gerçekleştirilmelidir.
- Yeniliklerin öğretmen adaylarına önceden bildirilmesi, adayların hazırlık süreçlerini doğru bir şekilde planlayabilmeleri için oldukça önemlidir.
- Akademi süreci tamamlandıktan sonra katılımcılarla, akademinin kendilerine etkilerine yönelik yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.
- Bozkurt, B. ve Kutlu, Ö. (2021). Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve imajı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 7(2), 45-62. Dergipark. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2862863>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Chan, K. W. (2005). *In-service teachers' perceptions of teaching as a career: Motives and commitment in teaching*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE 2005) Conference: Creative Dissent: Constructive Solutions, Parramatta, NSW.
- Cochran Smith, M. ve Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2023). Türkiye’de öğretmenlik mesleği. M. Kara ve F. Bozbayındır (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 329-350). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 Öğretim Yılında Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Darling Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling Hammond, L. ve Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştirmenin [a], [b], [c]’si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646412>
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L. J. Saha ve A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (s. 217–229). Springer.

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M. ve Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. 12, 106-118.
- Ingersoll, R. M. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.
- Kaya, H. (2007). Hemşirelikte Oryantasyon Eğitimi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 15(58). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/95227>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Millî Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nesipbayeva, O. (2012). *Teacher competencies in the context of globalization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society (10th, Kyustendil, Bulgaria).
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Seta Analiz*, 17(26), 5-35.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Sağlam, M. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi. *Türk Eğitim Tarihi* içinde. (Editör: Mustafa Sağlam). Anadolu Üniversitesi.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* içinde (s.137-179). Pegem Akademi.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (Mayıs, 2010). Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s.1056-1060). Elazığ.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yenilmez, K., Kaya, S., Yalçın Balçık, P. ve Dolgun, N. A. (2016). Hastanelerde İşe Alıştırma (Oryantasyon) Programının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri

Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(2).
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/225558>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Meteksan.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. www.yok.gov.tr adresinden 11.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları*

Gökhan Çadırılı¹



Oğuz Gürbüzürk²



Özet: Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik inancı kaynaklarını çeşitli değişkenler açısından incelenmek ve bu inançlara dair öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesinin farklı ortaokullarında öğrenim gören 524 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde puanların normal dağılıp dağılmadıklarına göre uygun olan anlamlılık testleri (t-testi, ANOVA, U-Testi, H-Testi) kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının öğrenim görülen sınıf düzeyi, birinci dönem matematik notu ve anne baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği ancak cinsiyet ve matematikten destek alma durumuna göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini matematik dersinde başarısız buldukları; ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının matematikle ilgili olan davranışlarından olumlu yönde etkilendikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal özellikler, Matematik öz yeterlik inancı, Ortaokul öğrencileri

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

8 Mayıs 2025

Accepted / Kabul Tarihi:

23 Haziran 2025

Page numbers / Sayfa No:

74-102

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Çadırılı, G. ve Gürbüzürk, O. (2025). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik inancı kaynakları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 74-102.

*Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından hazırlanan doktora seminer çalışmasından üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş, cadirli_gokhan@hotmail.com

²Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Malatya, oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

Sources of Secondary School Students' Mathematics Self-Efficacy Beliefs

Abstract

The purpose of this study is to investigate the sources of middle school students' self-efficacy beliefs in mathematics from various variables and to determine students' perspectives on these beliefs. The research was conducted in a mixed design using both quantitative and qualitative methods. It was carried out during the second semester of the 2018-2019 academic year with 524 students studying in different middle schools in the Onikişubat district of Kahramanmaraş. The data of the research were collected using the "Mathematics Self-Efficacy Source Scale" and a semi-structured interview form. In the analysis of the quantitative data, appropriate significance tests (t-test, ANOVA, U-Test, H-Test) were used depending on whether the scores followed a normal distribution. The qualitative data were analyzed using a descriptive analysis method. According to the results obtained from the research, it was concluded that the sources of middle school students' mathematics self-efficacy significantly varied according to the grade level studied, first-semester mathematics grade, and parents' education level, but did not change based on gender and receiving support in mathematics. The qualitative findings indicated that the majority of students considered themselves unsuccessful in mathematics and were positively influenced by the behaviors of their families, teachers, and friends regarding mathematics.

Keywords: Affective variables, Mathematics self-efficacy belief, Secondary school students

Giriş

Bireylerin yaşantılarına yön vermek üzere kendilerinin de farkında olmaları gereken kişisel özellikleri vardır. Bandura'nın insan davranışı üzerinde etkili olduğunu ifade ettiği temel kavramlardan biri de öz yeterliktir (Senemoğlu, 2018). Öz yeterlik, bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan belirli düzeylerdeki performansı ortaya koyma kapasitelerine ilişkin inançları olarak tanımlanır (Bandura, 1994). Bir diğer tanıma göre ise öz yeterlik, bireylerin bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri düzenleyip başarılı olma kapasitesine ilişkin kendi inancıdır (Kan, 2014). Öğrencilere verilen eğitimin amaçlarından biri de olumlu öz yeterlik inancına sahip bireyler yetiştirmektir (Ünlü, 2021). Öz yeterlik inançları, insanların nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Öz yeterliği yüksek bireyler, zorlukları birer fırsat olarak görür, yüksek hedefler belirleyip bu hedeflere kararlılıkla ilerlerler. Başarısızlık durumunda çabalarını artırır, toparlanmaları hızlı olur ve kontrolün kendilerinde olduğuna inanırlar. Bu tutum, başarılarını artırırken stresi ve depresyonu azaltır. Buna karşılık, öz yeterliği düşük bireyler zorluklardan kaçır, düşük hedefler koyar ve çabuk pes ederler. Başarısızlığı kişisel yetersizlik olarak görüp kolayca umutsuzluğa kapılırlar, bu da stres ve depresyona daha açık hale gelmelerine neden olur (Bandura, 1994; Pajares, 1996; Schunk, 2003; Zimmerman, 2000). Öz yeterlik inancı dört temel kaynaktan etkilenmektedir. Bunlar sırasıyla kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlardır (Bandura, 1994; Kan, 2014; Senemoğlu, 2018). Kişisel deneyimler, kişilerin geçmişte yaşadıkları başarılı veya başarısız durumlar onların gelecekte karşılaşacağı durumlarda başarılı olup olmayacağına dair inancını etkilemektedir. Geçmişte deneyimlenen başarılar öz yeterlik inancını yükseltirken yaşanan başarısızlıklar da düşürmektedir. Öz yeterlik inancının en etkili kaynağı kişisel deneyimlerdir (Kan, 2014). Dolaylı yaşantılar, bireylerin kendi davranışlarına benzer biçimde davranış sergileyen kişilerin başarıları veya başarısızlıkları bireyin öz yeterlik

inancını etkilemektedir (Senemoğlu, 2018; Kan, 2014). Sözel ikna, bireylerin çevreden işittikleri teşvik edici sözler, nasihatler ve öneriler onların öz yeterlik inancını farklı derecelerde etkilemektedir (Senemoğlu, 2018; Kan, 2014). Psikolojik durum ise bireylerin korku, stres, ağrı gibi fizyolojik tepkileri onun gelecekteki başarılı olma veya olmama durumuna ilişkin inancını etkilemektedir (Kan, 2014). Günlük yaşamın yanı sıra eğitim öğretim süreçleri de bu tür psikolojik durumlardan etkilenmektedir.

Matematik eğitiminde öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilaveten duyuşsal özelliklerini de dikkate almak gerekmektedir. Duyuşsal özellikler matematik öğrenme ve öğretmede önemli bir rol oynamaktadır (McLeod, 1992). Ertürk ve Erdiç Akan (2018) 2015 TIMMS, Ölçüoğlu ve Çetin (2016) ise 2011 TIMMS matematik başarısı üzerinde etkili olan değişkenleri incelediği araştırmalarında öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemli değişkenlerin matematikle ilgili duyuşsal özellikler olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin matematik başarısına etki eden önemli duyuşsal özelliklerden biri de matematik öz yeterlik inancıdır (Usher, 2009). Matematiksel öz yeterlik, bireyin belirli bir matematik problemini çözme ya da bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki kişisel yeterliliğine dair inancını ifade eder (Hackett ve Betz, 1989). Bu inanç düzeyi yüksek olan bireylerin, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli davrandıkları, kolay kolay vazgeçmedikleri ve hedeflerine ulaşabilmek için daha istekli ve sabırlı bir biçimde çaba gösterdikleri belirtilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001; Kan, 2014). Öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarının yüksek olması matematik başarısında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin matematik öz yeterlik inancı kaynaklarını hangi değişkenlerin beslediğinin eğitimin paydaşları tarafından bilinmesi onların olumlu öz yeterlik inancına sahip olmalarına ve dolayısıyla da matematiği öğrenirken karşılaştıkları zorlukların üstesinden daha kolay gelmelerine vesile olabilir. Bu bağlamda matematik dersinin temellerinin atıldığı ortaokulda öğrencilerin matematik öz yeterlik inancı kaynaklarının nelerden etkilendiğinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik inancı kaynaklarını bazı değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarına dair görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının düzeyi nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları;
 - a. Cinsiyetlerine göre,
 - b. Sınıf düzeylerine göre,
 - c. Matematik başarılarına göre,
 - d. Anne eğitim durumlarına göre,
 - e. Baba eğitim durumlarına göre,
 - f. Matematik dersinden okul haricinde destek alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik inancı kaynakları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem deseninde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem türlerinden ise zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desen; araştırmacının nitel ve nicel verileri eş zamanlı topladığı, daha sonra verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediğine bakıldığı desendir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın nicel bölümü tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir olayın, olgunun ya da durumun geçmişteki ya da mevcut hâlini olduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarından biridir (Karasar, 2019). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, birinci dönem matematik notu ve okul dışında matematikten destek alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı'nın ikinci döneminde Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki ortaokullarda yürütülmüştür. Bu ortaokullarda öğrenim gören 675 öğrenciye ölçek dağıtılmış ve 597 öğrenciden dönüş olmuştur. Dönüş olan ölçeklerden eksik ve hatalı olanlar ayıklandıktan sonra geriye 524 öğrenciden kalan veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dağılımları cinsiyete göre % 47.9'u erkek, % 52.1'i kız öğrenci; sınıf düzeyine göre % 21'i 5.sınıf, % 26'sı 6.sınıf, % 27.8'i 7.sınıf ve % 25.2'si 8.sınıf öğrencisi; 1.dönem matematik notuna göre % 7.4'ü zayıf, % 18.1'i geçer, % 24.1'i orta, % 22.3'ü iyi ve % 28.1'i pekiyi; okul dışından destek alma durumlarına göre % 35.3'ü okul dışından destek alıyor ve % 64.7'si okul dışından destek almıyor; anne eğitim durumuna göre % 25.5'i ilköğretim, % 30.7'si ortaokul, % 22.3'ü lise ve % 11.5'i üniversite mezunu; baba eğitim durumuna göre % 20.8'i ilköğretim, % 26.3'ü ortaokul, % 26.7'si lise ve % 26.1'i üniversite mezunu şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” [MÖYKÖ] ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır.

Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği

“Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” Usher ve Pajares (2009) tarafından geliştirilmiş ve Yurt ve Sünbül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin hem orijinali hem de Türkçe formu “fizyolojik durumlar” (6 madde), “dolaylı yaşantılar” (6 madde), “kişisel deneyimler” (6 madde), “sosyal etkiler” (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 24

maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “Tamamen Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde seçeneklere ayrılmıştır. Ölçekte en yüksek 120 en düşük ise 24 puan alınabilmektedir. Ölçeğin özgün şekline, Türkçe uyarlamasına ve bu araştırmaya ait güvenirlik katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri

Faktör Adı	Alpha Değeri		
	Özgün	Türkçe	Bu araştırma
Kişisel Deneyimler	0.88	0.87	0.88
Dolaylı Yaşantılar	0.84	0.80	0.84
Sosyal İknalar	0.88	0.93	0.73
Fizyolojik Durumlar	0.87	0.94	0.88

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin hem özgün yapısının hem de Türkçeye uyarlanmış halinin güvenirlik katsayılarının tüm boyutlarda .60’tan büyük olduğu dolayısıyla güvenilir olduğu (Alpar, 2020; Can, 2016) görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen güvenirlik katsayılarının diğer iki çalışmayla tutarlı olması ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Konuyla ilgili alanyazında Abalı Öztürk ve Şahin (2017), Aşkar ve Umay (2001), Chen ve Zimmerman (2007), Kundu ve Ghose (2016), Işıksal ve Aşkar (2003), Nicolaidou ve Philippou (2002), Özkan (2010), Usher (2009), Usher ve Pajares (2009), Yenilmez ve Korkmaz (2013), Yılmaz (2011) ve Yurt ve Sünbül’ün (2014) çalışmalarından yararlanarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan soruların araştırmanın amacıyla ne derece örtüştüğünü değerlendirmek üzere, eğitim bilimleri alanından üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve formun son hâli oluşturulmuştur. Bu form yedi maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel verileri toplamak üzere “Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinin dört farklı ortaokulunda öğrenim gören ortaokul öğrencilerine araştırmacılar tarafından biri tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verileri analiz etmede hazır istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmeden önce hatalı ve eksik veriler yazılım vasıtasıyla, analiz sonuçlarına etki etmeyecek şekilde düzeltilmiştir. Ayrıca verileri analiz ederken hangi testin kullanılacağına verilerin normal dağılım durumlarına bakılarak karar verilmiştir. Bu amaçla matematik öz yeterlik kaynakları ölçeğine ilişkin puanların her bağımsız değişkenin alt gruplarında normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla incelenmiştir (Can, 2016). Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizinde; frekans, yüzde, ortalama, Bağımsız Gruplar t-testi, Mann Whitney U-testi, ANOVA, Kruskal Wallis H-testi teknikleri kullanılmıştır. Bunun yanında gruplar arasındaki farkı belirlemek için post-hoc tekniklerinden

varyanslar homojen olduğunda Tukey testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett-C testi kullanılmıştır. Matematik öz yeterlik kaynakları puanına ilişkin normallik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Puanları İçin Değişkenlerin Alt Boyutlarına Ait Normallik Sonuçları

		Kişisel Deneyimler		Dolaylı Yaşantılar		Sosyal İknalar		F. Durumlar	
Bağımsız Değişkenler	Grup	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık
Cinsiyet	Kadın	-.764	-.225	.763	-.980	-.853	-.316	-1.184	-.111
	Erkek	-.768	-.362	-.399	-.687	-.553	-.303	-.897	-.351
	5.Sınıf	-.805	-.464	.222	-.902	.005	-.587	-.865	-.580
Sınıf	6.Sınıf	-.763	-.321	-.161	-.770	-.812	-.260	-.664	-.512
	7.Sınıf	-.911	-.151	.191	-.921	-1.050	-.152	-1.219	-.092
	8.Sınıf	-.809	-.216	-.134	-.663	-.596	-.192	-.784	.266
1.Dönem Matematik Notu	0-44	-1.148	.238	.235	-.747	-.775	.479	-.898	-.148
	45-54	-.689	.081	-.492	-.491	-.037	.428	-.703	.134
	55-69	-.503	-.128	-.469	-.551	-.616	-.530	-1.079	.109
O. Dışı Destek	70-84	-.507	-.496	.502	1.010	-.089	-.614	-.944	-.403
	85-100	.036	-.864	1.348	-1.204	-.161	-.647	-.219	-.897
	Evet	-.788	-.209	.419	-.885	-.546	-.486	-1.223	-.208
Anne Eğitim Durumu	Hayır	-.813	-.232	-.025	-.802	-.742	-.235	-.983	-.239
	İlkokul	-.739	-.289	.303	-.865	-.808	-.351	-.937	-.418
	Ortaokul	-.906	-.069	-.388	-.612	-.754	-.061	-.938	.173
Baba Eğitim Durumu	Lise	-.710	-.351	-.244	-.724	-.566	-.346	-1.079	-.311
	Üniversite	.615	-1.085	1.291	-1.313	.337	-.752	-.691	-.616
	İlkokul	-1.051	-.119	.144	-.802	-1.069	-.166	-1.117	-.285
	Ortaokul	-.681	.003	-.564	-.538	-.839	-.130	-.936	-.009
	Lise	-.241	-.464	.330	-.814	-.288	-.263	-1.070	-.167
	Üniversite	.025	-.876	1.231	-1.232	.260	-.832	-.888	-.534

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarına ilişkin puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının “kişisel deneyimler” ve “dolaylı yaşantılar” alt boyutlarında cinsiyet, sınıf ve okul dışında destek alma alt gruplarında ± 1 aralığında kaldığı; birinci dönem matematik notu ile anne ve baba eğitim durumuna göre ise ± 1 arasında kalmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre cinsiyet, sınıf, okul dışında destek alma değişkenleri açısından fark analizlerinde parametrik testler (t-testi, ANOVA) kullanılırken, birinci dönem matematik notu anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından fark analizlerinde non-parametrik testler kullanılmıştır. “sosyal iknalar” alt boyutunda cinsiyet, okul dışında destek alma, birinci dönem matematik notu ve anne eğitim durumu alt gruplarında ± 1 aralığında kaldığı; sınıf ve baba eğitim durumuna göre ise ± 1 arasında kalmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre cinsiyet, okul dışında destek alma, birinci dönem matematik notu ve anne eğitim durumu değişkenleri açısından fark analizlerinde parametrik testler (t-testi, ANOVA) kullanılırken, sınıf ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından fark analizlerinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Son olarak “fizyolojik durumlar” alt boyutunda bütün bağımsız değişkenlerin tüm alt gruplarında ± 1 aralığında kalmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre değişkenler açısından fark analizlerinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak üzere yine araştırmacılardan biri tarafından gönüllü

olan 41 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma evreninde incelenen olguya ilişkin olarak, kendi içinde benzer özellikler taşıyan ancak birbirinden farklı durumların bilinçli biçimde seçilerek analiz edilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu kapsamda görüşme yapılan öğrenciler; cinsiyetlerine, farklı başarı ve sosyoekonomik düzeylerine bakılarak seçilmiştir. Görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme yaklaşık on beş dakika sürmüştür. Görüşmelerin bir kısmı kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış diğerleri ise yazılı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre, toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İlk aşama veri analizi için çerçeve oluşturma aşamasıdır. Bu araştırma kapsamında verilerin matematik öz yeterlik inancı kaynakları “kişisel deneyimler”, “fizyolojik durumlar”, dolaylı yaşantılar” ve “sözel ikna” etrafında temalaştırılabileceği tespit edilmiştir. İkinci aşama verilerin temalara göre işlenmesidir. Bu aşamada veriler daha önceki aşamada belirlenen temalar göz önünde bulundurularak okunur ve düzenlenir. Ayrıca bu aşamada bulgular bölümünde yer alacak doğrudan alıntılara karar verilir. Üçüncü aşamada veriler açıklanır gerekirse doğrudan alıntılara yer verilir. Bulguların yorumlanması olan son aşamada ise bir önceki aşamada düzenlenen veriler yorumlanır.

Araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. Geçerliliği sağlamak amacıyla; katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, çeşitleme ve amaçlı örnekleme; güvenilirliği sağlamak için ise tutarlılık ve teyit incelemesi yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanabilmesi için nitel araştırma konusunda bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanabilmesi için çalışmaya katılan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bunun yanında betimsel analiz yönteminin kullanıldığı araştırmalarda doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçları açıklamak geçerlik için önemli görülmektedir. Doğrudan alıntılara yer verilirken öğrencilere kodlar verilmiştir. Bu kodlara örnek olarak “Ö1, kodu 1 olan öğrenci” verilebilir. İç güvenirliliğin (inandırıcılık) sağlanabilmesi için katılımcılara aynı sorular sorulmuş ve veriler kayıt altına alınmıştır. Dış güvenirliliğin (teyit edilebilirlik) sağlanabilmesi için veri toplama ve analiz süreci daha sonra teyit edilebilme adına saklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen bulgular sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarına İlişkin Bulgular*

	N	$\bar{X}$	Mod	Medyan	SS
Kişisel Deneyimler	524	20.31	25.00	21.00	6.08
Dolaylı Yaşantılar	524	23.30	28.00	24.00	4.96
Sosyal İknalar	524	19.10	24.00	20.00	6.43
F. Durumlar	524	20.19	30.00	21.00	7.19

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin matematik öz yeterlik inancı kaynakları puanlarının bütün boyutlarda ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarına ait puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, matematikten destek alma durumu, birinci dönem matematik puanı, anne-baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan fark analizlerine ait bulgular aşağıda verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik kaynaklarının cinsiyet değişkenine göre bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Cinsiyet Değişkenine Göre İçin t-Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kişisel Deneyimler	Kız	273	19.99	6.14	522	1.274	.203
	Erkek	251	20.67	6.00			
Dolaylı Yaşantılar	Kız	273	23.77	4.82	522	2.257	.024
	Erkek	251	22.79	5.07			
Sosyal İknalar	Kız	273	18.98	6.83	522	.424	.672
	Erkek	251	19.22	5.97			

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “dolaylı yaşantılar” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(522)=2,257$; $p<.05$]. Bu bulguya göre kız öğrencilerin çevrelerindeki insanların matematikle ilgili davranışlarından olumlu yönde daha fazla etkilendikleri ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının “fizyolojik durumlar” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından normal dağılım göstermediği için analize Mann Whitney U-testi ile devam edilmiştir. “fizyolojik durumlar” alt boyutuna ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fizyolojik Durumlar	Kız	273	253.31	69154.00	31753.00	.147
	Erkek	251	272.49	68396.00		

*p< .05

Tablo 5’te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının “fizyolojik durumlar” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır [$U=31753.00$; $p>.05$]. Bu bulguya göre hem erke öğrencilerin hem de kız öğrencilerin matematikle uğraşırken benzer tepkiler verdiği ifade dileyebilir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre matematik öz yeterlik kaynaklarına ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Kişisel Deneyimler	(1) 5.Sınıf	110	22.94	5.19	Gruplararası	1568.720	3	522.907	15.308	.000*	1>2, 1>3
	(2) 6.Sınıf	136	20.96	5.88				34.159			1>4 2>3
	(3) 7.Sınıf	146	18.07	6.07	Grup içi	17762.502	520				4>3
	(4) 8.Sınıf	132	19.94	6.08	Toplam	19331.222	523				
Dolaylı Yaşantılar	(1) 5.Sınıf	110	24.43	4.46	Gruplararası	388.058	3	112.686	4.683	.003*	1>3,
	(2) 6.Sınıf	136	23.85	4.76	Grup içi	12512.953		24.063			1>4
	(3) 7.Sınıf	146	22.81	5.44			520				
	(4) 8.Sınıf	132	22.33	4.77	Toplam	12.851.011	523				

*p< .05

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının “kişisel deneyimler” alt boyutunda [$F(3,520)=15.308$; $p<.05$] sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucuna göre, 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=22.94$), 6.sınıf ($\bar{x}=20.96$), 7.sınıf ($\bar{x}=18.07$) ve 8.sınıf ($\bar{x}=19.94$) öğrencilerinden kişisel deneyimler inancının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 6.sınıf ($\bar{x}=20.96$) ve 8.sınıf ($\bar{x}=19.94$) öğrencilerinin 7.sınıf ($\bar{x}=18.07$) öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre kişisel deneyim alt boyutunda yüksek puan alan öğrencilerin bir işi başarmadaki kendilerine olan öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Yine Tablo 6’da görüldüğü gibi matematik öz yeterlik kaynaklarının “dolaylı yaşantılar” alt boyutunda [$F(3,520)=4.683$; $p<.05$] sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi neticesine göre, 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=24.43$), 7.sınıf ($\bar{x}=22.81$) ve 8. sınıf ($\bar{x}=22.33$) öğrencilerinden dolaylı yaşantılar inancının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle 5.sınıf öğrencilerinin yakınlarındaki kişilerin matematikle ilgili deneyimlerinden olumlu yönde daha çok

etkilendikleri düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “sosyal iknalar” ve “fizyolojik durumlar” alt boyutlarının sınıf değişkenine göre normal dağılım göstermediğinden analize H-testi ile devam edilmiş ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Sosyal İknalar	(1)5.Sınıf	110	321.25	3	33.259	.000*	1>4
	(2)6.Sınıf	136	279.47				1>3
	(3)7.Sınıf	146	216.39				2>3
	(4)8.Sınıf	132	247.06				
Fizyolojik Durumlar	(1)5.Sınıf	110	317.92	3	41.886	.000*	1>4,1>3
	(2)6.Sınıf	136	297.24				2>3
	(3)7.Sınıf	146	234.00				2>4
	(4)8.Sınıf	132	212.05				

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde matematik öz yeterlik kaynaklarından “sosyal iknalar” alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Sosyal}}=33.259$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda 5.sınıf öğrencilerinin sosyal iknalar inancının 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort._{beş.}=321.25, Sıra Ort._{yedi}= 216.39, Sıra Ort._{sekiz}=247.06]. Benzer şekilde 6.sınıf öğrencilerinin [Sıra Ort._{Altı}=279.47] sosyal iknalar inancının 7.sınıf öğrencilerinden [Sıra Ort._{yedi}= 216.39] anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle ortaokul 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin yakın çevrelerindeki kişilerin matematik dersi ile ilgili cesaretlendirici sözleri öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu düşünülebilir. Tablo 17’de görüldüğü gibi matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından “fizyolojik durumlar” alt boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$X^2_{\text{Fizyolojik}}=41.886$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için yapılan çoklu karşılaştırma neticesine göre, 5.sınıf [Sıra Ort._{beş.}=317.92] ve 6.sınıf öğrencilerinin [Sıra Ort._{Altı}=297.24] “fizyolojik durumlar” inancının 7.sınıf [Sıra Ort._{yedi}= 234.00] ve 8.sınıf [Sıra Ort._{sekiz}=212.05] öğrencilerinin inancından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yani 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara nazaran matematikle uğraşırken daha az kaygı ve stres yaşadıkları ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından sosyal iknalar boyutunun matematik notu değişkenine ait bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Matematik Notu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Matematik Puanı	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Sosyal İknalar	(1) 0-44	39	13.72	6.30	G.Arası	5961.414	4	1490.353	49.425	.00*	3>1,4>15
	(2) 45-54	95	15.02	5.73	Grup içi	15649.986	519	20.154			>1,3>24>
	(3) 55-69	126	17.86	5.72							2,5>2
	(4) 70-84	117	19.86	5.49	Toplam	21611.400	523				4>3,5>3
	(5) 85-100	147	23.61	4.88							5>4

*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarından “sosyal iknalar” boyutunda matematik puanına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(4,519)=49.425$; $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, matematik puanı pekiyi olan öğrencilerin puanı iyi, orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden; matematik puanı iyi olan öğrencilerin puanı orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden; matematik puanı orta olan öğrencilerin puanı geçer ve zayıf olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [$(\bar{x}_{\text{Peki}}=23.61)$, $(\bar{x}_{\text{İy}}=19.86)$, $(\bar{x}_{\text{Orta}}=17.86)$, $(\bar{x}_{\text{Geçer}}=15.02)$, $(\bar{x}_{\text{Zayıf}}=13.72)$]. Yani öğrencilerin matematik puanları yükseldikçe çevrelerindeki kişilerin matematik dersi ile ilgili sözlerini daha çok dikkate aldıkları düşünülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “kişisel deneyimler” , “dolaylı yaşantılar” ve “fizyolojik durumlar” boyutlarının matematik puanına göre normal dağılım göstermediğinden analize Kruskal Wallis H-testi ile devam edilmiş ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik Kaynaklarının Matematik Notu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyutlar	Matematik Puanı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Kişisel Deneyimler	(1) 0-44	39	110.76	4	259.639	.000*	3>1,4>1
	(2) 45-54	95	148.77				5>1, 4>2
	(3) 55-69	126	199.85				5>2, 4>3
	(4) 70-84	117	286.00				5>3, 5>4
	(5) 85-100	147	411.26				
Dolaylı Yaşantılar	(1) 0-44	39	169.79	4	40.069	.000*	4>1,5>1
	(2) 45-54	95	222.07				4>2, 5>2
	(3) 55-69	126	243.17				5>3
	(4) 70-84	117	294.68				
	(5) 85-100	147	304.17				
Fizyolojik Durumlar	(1) 0-44	39	195.21	4	78.112	.000*	4>1,5>1
	(2) 45-54	95	190.76				4>2,5>2
	(3) 55-69	126	226.49				4>3,5>3
	(4) 70-84	117	283.46				5>4
	(5) 85-100	147	340.90				

*p< .05

Tablo 9 incelendiğinde matematik öz yeterlik kaynaklarından “kişisel deneyimler” boyutunda matematik puanına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Kişisel}}=259.639$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda matematik puanı pekiyi olan öğrencilerin puanı iyi, orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden; matematik puanı iyi olan öğrencilerin puanı orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden ve matematik puanı orta olan öğrencilerin puanı zayıf olan öğrencilerden kişisel deneyimler inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort._{Peki}yi.=411.26, Sıra Ort._{İyi}= 286.00, Sıra Ort._{Orta}=199.85, Sıra Ort._{Geçer}=148.77, Sıra Ort._{Zayıf}=110.76]. Yani öğrencilerin genel olarak matematik puanı yükseldikçe matematik dersindeki kişisel deneyimleri öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi matematik öz yeterlik kaynaklarından “dolaylı yaşantılar” boyutunda matematik puanına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Dolaylı}}=40.069$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda matematik puanı pekiyi olan öğrencilerin puanı orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden; matematik puanı iyi olan öğrencilerin puanı geçer ve zayıf olan öğrencilerden dolaylı yaşantılar inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort._{Peki}yi.=304.17, Sıra Ort._{İyi}= 294.68, Sıra Ort._{Orta}=243.17, Sıra Ort._{Geçer}=222.07, Sıra Ort._{Zayıf}=169.79]. Başka bir deyişle matematik puanı yüksek olan öğrencilerin diğer insanların matematiksel deneyimlerinden olumlu yönde etkilendikleri düşünülebilir. Tablo 9’da görüldüğü gibi matematik öz yeterlik kaynaklarından “fizyolojik durumlar” boyutunda matematik puanına göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Fizyolojik}}=78.112$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda matematik puanı pekiyi olan öğrencilerin puanı iyi, orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden; matematik puanı iyi olan öğrencilerin puanı orta, geçer ve zayıf olan öğrencilerden fizyolojik durumlar inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort._{Peki}yi.=340.90, Sıra Ort._{İyi}= 283.46, Sıra Ort._{Orta}=226.49, Sıra Ort._{Geçer}=190.76, Sıra Ort._{Zayıf}=195.21]. Yani matematik puanı yüksek olan öğrencilerin matematikle uğraşırken daha az gerginlik yaşadığı, stresle daha kolay başa çıktıkları ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik kaynaklarının okul dışı destek alma durumuna ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Matematikten Destek Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Dışı Destek	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kişisel Deneyimler	Evet	185	20.66	5.77	522	.947	.344
	Hayır	339	20.13	6.24			
Dolaylı Yaşantılar	Evet	339	23.51	4.82	522	.730	.466
	Hayır	185	23.18	5.03			
Sosyal İknalar	Evet	339	19.79	6.35	522	1.826	.068
	Hayır	185	18.72	6.45			

* $p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde okul dışı matematikten destek alma durumuna göre, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının “kişisel deneyimler” [$t(522) = 0,947$; $p < .05$], “dolaylı yaşantılar” [$t(522) = 0,730$; $p < .05$] ve “sosyal etkiler” [$t(522) = 1,826$; $p < .05$] boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrenciler okul dışında matematikten destek alsa da almasa da matematikle ilgili kendi deneyimlerinden, başkalarının matematik deneyimlerinden ve yakın çevrelerindeki bireylerin kendileri hakkında matematikle ilgili sarf ettikleri sözlerden benzer biçimde etkilendikleri ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının “fizyolojik durumlar” alt boyutunda okul dışında matematikten destek alma durumuna göre normal dağılım göstermediğinden analize Mann Whitney U-testi ile devam edilmiştir. “Fizyolojik durumlar” alt boyutuna ait bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Matematikten Destek Alma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Okul Dışı Destek	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fizyolojik	Evet	185	261.84	48440.00	31235.00	.941
Durumlar	Hayır	339	262.86	89110.00		

* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul dışı matematikten destek alma durumuna göre, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının “fizyolojik durumlar” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır [$U = 31235.00$; $p > .05$]. Yani öğrencilerin okul dışında matematikten destek alıp almama durumu onların matematikle uğraşırken fizyolojik olarak verdikleri tepkileri etkilemediği ifade edilebilir. Başka bir deyişle hem okul dışında destek alan hem de destek almayan öğrencilerin matematikle uğraşırken benzer tepkileri verdikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “kişisel deneyimler”, “dolaylı yaşantılar” ve “fizyolojik durumlar” boyutlarının anne eğitim durumuna göre normal dağılım göstermediğinden analize Kruskal Wallis H-testi ile devam edilmiş ve bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Kişisel Deneyimler	(1) İlkokul	186	248.14	3	40.650	.000*	3>2
	(2) Ortaokul	161	222.02				4>2
	(3) Lise	117	293.51				4>1
	(4) Üniversite	60	355.16				
Dolaylı Yaşantılar	(1) İlkokul	186	266.40	3	7.487	.058	
	(2) Ortaokul	161	237.11				
	(3) Lise	117	282.47				
	(4) Üniversite	60	279.59				
Fizyolojik Durumlar	(1) İlkokul	186	270.21	3	15.531	.001*	4>2
	(2) Ortaokul	161	228.36				
	(3) Lise	117	271.96				
	(4) Üniversite	60	311.75				

*p< .05

Tablo 12 incelendiğinde matematik öz yeterlik kaynaklarından “kişisel deneyimler” boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Kişisel}}=40.650$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerden; anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden kişisel deneyimler inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort. Üniversite=355.16, Sıra Ort. Lise= 293.51, Sıra Ort. Ortaokul=222.02]. Yani öğrencilerin genel olarak anne eğitim seviyesi yükseldikçe matematik dersindeki kişisel deneyimlerinin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 12 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “dolaylı yaşantılar” boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$X^2_{\text{Dolaylı}}=7.487$, $p>.05$]. Yani öğrenciler anne eğitim durumuna bakılmaksızın başkalarının matematikle ilgili deneyimlerinden benzer biçimde etkilendikleri ifade edilebilir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından “fizyolojik durumlar” boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Fizyolojik}}=15.531$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden fizyolojik durumlar inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort. Üniversite.=311.75, Sıra Ort. Ortaokul= 228.36]. Yani anne eğitim durumu düştükçe öğrencilerin matematikle uğraşırken daha olumsuz tepkiler verdikleri ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından sosyal iknalar boyutunun anne eğitim durumu değişkenine ait bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değiş- ken	Matematik Puanı	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Sosyal İknalar	(1) İlkokul	186	18.50	6.63	G.Arası	1448.263	3	482.754	12.450	.00*	3>2
	(2) Ortaokul	161	17.53	6.32	Grup içi	20163.137	520	38.735			4>1
	(3) Lise	117	20.32	5.77							4>2
	(4) Üniversite	60	22.78	5.47	Toplam	21611.400	523				

*p< .05

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarından “sosyal iknalar” boyutunda anne eğitim durumuna göre göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(3,520)=12.450$; $p< .05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerden; anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden sosyal iknalar inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [$(\bar{X}_{\text{Üniversite}}=22.78)$, $(\bar{X}_{\text{Lise}}=20.32)$, $(\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=17.53)$]. Yani anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin yakın çevrelerindeki bireylerin matematikle ilgili olan sözlerini daha çok dikkate aldıkları ifade edilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının tümü baba eğitim durumuna göre normal dağılım göstermediğinden analize Kruskal Wallis H-testi ile devam edilmiş ve bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Kişisel Deneyimler	(1) İlkokul	109	265.38	3	54.810	.000*	3>2
	(2) Ortaokul	138	208.45				4>2
	(3) Lise	140	265.72				4>1
	(4) Üniversite	137	336.82				4>3
Dolaylı Yaşantılar	(1) İlkokul	109	262.32	3	7.587	.055.	
	(2) Ortaokul	138	234.55				
	(3) Lise	140	270.28				
	(4) Üniversite	137	282.85				
Sosyal İknalar	(1) İlkokul	109	265.38	3	18.671	.000*	4>1
	(2) Ortaokul	138	224.72				4>2
	(3) Lise	140	257.81				4>3
	(4) Üniversite	137	303.06				
Fizyolojik Durumlar	(1) İlkokul	109	240.91	3	40.959	.000*	4>2
	(2) Ortaokul	138	221.31				
	(3) Lise	140	253.06				
	(4) Üniversite	137	330.81				

*p< .05

Tablo 14 incelendiğinde matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından “kişisel deneyimler” boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Kişisel}}=54.810$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden; baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden kişisel deneyimler inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort.Üniversite=336.82, Sıra Ort.Lise= 265.72, Sıra Ort.Ortaokul=208.45, , Sıra Ort.İlkokul=265.38]. Yani öğrencilerin genel olarak baba eğitim seviyesi yükseldikçe matematik dersindeki kişisel deneyimlerinin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 14 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından “dolaylı yaşantılar” boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$X^2_{\text{Dolaylı}}=7.587$, $p>.05$]. Yani öğrencilerin baba eğitim durumuna bakılmaksızın başkalarının matematiksel deneyimlerinden benzer biçimde etkilendikleri ifade edilebilir.

Tablo 14 incelendiğinde matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından “sosyal iknalar” boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Sosyal}}=18.671$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden sosyal iknalar inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort.Üniversite=303.06, Sıra Ort.Lise= 257.81, Sıra Ort.Ortaokul=224.72, , Sıra Ort.İlkokul=265.38].

Tablo 14’te görüldüğü gibi matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından “fizyolojik durumlar” boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$X^2_{\text{Fizyolojik}}=40.959$, $p<.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden fizyolojik durumlar inancının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir [Sıra Ort.Üniversite.=330.81, Sıra Ort.Ortaokul= 221.31].

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “kişisel deneyimler” alt boyutuna dair görüşlerini belirlemek için öğrencilere “Matematik dersinde kendini nasıl değerlendiriyorsun?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kendilerini Nasıl Değerlendirdiklerine Dair Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%
Kişisel Deneyimler	Başarılı buluyorum	11	27
	Başarısız buluyorum	12	29
	Konuya göre bazen başarılı bazen başarısız	18	44

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin ($f=11$)’i kendilerini matematik dersinde başarılı bulurken ($f=12$)’si kendilerini matematik dersinde başarısız olarak addetmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin ($f=18$)’i ise kendilerini konunun durumuna göre bazen başarılı bazen başarısız olarak nitelemektedirler. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö30: “Bazen anladığım konular olunca başarılı hissediyorum, anlamadığım konular olunca başarısız hissediyorum.”

Ö17: “Notlarımdan dolayı kendimi ‘başarılı’ grubuna alıyorum.

Ö22: “Kendimi başarısız hissediyorum. Çünkü hiçbir soruyu yapamıyorum.”

Araştırmada öğrencilere matematik öz yeterli kaynaklarından “dolaylı yaşantılar” alt boyutu ile ilgili “Matematik öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları senin matematiğe olan davranışlarını nasıl etkiliyor? Öğretmenini tahtada soru çözerken gördüğünde ‘ben de bu soruyu çözebilirim’ diyor musun?, “Sınıf arkadaşlarının matematik dersinde senden iyi olmaları seni daha çok çalışmaya teşvik ediyor mu?” ve “Aile büyüklerinin matematiğinin iyi olduğunu gördüğünde sen de matematik dersinde iyi olmaya çalışıyor musun?” soruları yöneltilmiş olup, öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarından Dolaylı Yaşantılar Alt Boyutuna Dair Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	%
Dolaylı yaşantılar	Öğretmen davranışları	Olumlu yönde etkiliyor	25	61
		Olumsuz yönde etkiliyor	11	27
		Etkilemiyor	5	12
	Sınıf arkadaşlarının davranışları	Olumlu yönde etkiliyor	26	64
		Olumsuz yönde etkiliyor	5	12
		Etkilemiyor	10	24
	Aile bireylerinin davranışları	Olumlu yönde etkiliyor	32	78
		Olumsuz yönde etkiliyor	3	7
		Etkilemiyor	6	15

Tablo 16 görüldüğü gibi ‘öğretmen davranışları’ alt temasında öğrencilerin ($f=25$)’i öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarından olumlu yönden etkilendiği, ($f=11$)’i ise öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarından olumsuz yönden etkilendiği ve ($f=5$)’i öğretmenin davranışlarından etkilenmediği görülmektedir. Öğrencilerin ‘öğretmen davranışları’ alt temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö9: “Olumlu yönde etkiliyor. Ben de hocam gibi olmak istiyorum.”

Ö22: “Kötü etkiliyor. Soruyu yanlış yaptığımda öğretmen yapamadınız diyor ve ben de kendimi akılsız hissediyorum.”

Tablo 16 incelendiğinde ‘sınıf arkadaşlarının davranışları’ alt temasında öğrencilerin ($f=26$)’si arkadaşlarının davranışlarından olumlu yönden etkilendiğini, ($f=5$)’i olumsuz yönden etkilendiğini ve ($f=10$)’u da arkadaşlarının davranışlarından etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ‘sınıf arkadaşlarının davranışları’ alt temasına ilişkin görüşlerinden

bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö17: “Evet. Çünkü o öyle olabiliyorsa ben de onun gibi olabilirim diyorum. Daha çok çalışıp eksiklerimi gidermeye devam ederim. Bir rakibimin olması beni çalışmaya teşvik ediyor.”

Ö41: “Etmiyor. Çünkü ben matematik dersinde hiç iyi değilim.”

Ö38: “Etmiyor. Çünkü çalışsam da olmuyor. Daha çok üzülüyorum, çalışıp olmayınca.”

Tablo 16 incelendiğinde ‘aile bireylerinin davranışları’ alt temasında öğrencilerin ($f=32$)’si aile bireylerinin davranışlarından olumlu yönde etkilendiklerini, ($f=3$)’ü olumsuz yönden etkilendiklerini ve ($f=6$)’sı ise aile bireylerinin davranışlarından etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ‘aile bireylerinin davranışları’ alt temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö30: “Ablamın matematiği çok iyi olduğu için herkes onu övüyor. Ben de ondan daha başarılı olmak istiyorum. Onu matematikte geçmek istiyorum.”

Ö15: “Hayır. Çalışmıyorum. Çünkü bizim ailede matematik bilen yok.”

Araştırmada öğrencilere matematik öz yeterlik kaynaklarından “sosyal iknalar” alt boyutu ile ilgili “Matematik öğretmenin, ailen, yakın çevren veya arkadaşlarından hangileri matematikte iyi olduğunu söylüyor? Onların matematik dersinde iyi olduğunu söylemeleri sende ne tür etkiler bırakıyor?” ve “Sınıf arkadaşların matematik dersinde seninle çalışmak istiyorlar mı?” soruları yöneltilmiş olup, öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarından Sosyal İknalar Alt Boyutuna Ait Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	%
Sosyal iknalar	Matematikte iyi olduğumu söyleyen bireyler	Öğretmen	4	8
		Yakın çevre	4	8
		Aile	17	33
		Sınıf arkadaşları	11	22
		Hiç kimse	15	29
		Evet	21	51
	Arkadaşlarım benimle ders çalışmak istiyorlar	Hayır	20	49

Tablo 17 incelendiğinde “matematikte iyi olduğumu söyleyen bireyler” alt temasında öğrenciler tarafından üretilen kodların; ($f=17$)’si ailenin, ($f=11$)’i sınıf arkadaşının, ($f=4$)’ü yakın çevrenin ve yine ($f=4$)’ü ise öğretmenlerin öğrencilere matematikte iyi olduğunu söylediğini göstermektedir. Ayrıca bu kodlardan ($f=15$)’i hiç kimsenin öğrencilere matematikte iyi olduğunu söylemediklerini göstermektedir. Öğrencilerin ‘matematikte iyi olduğumu söyleyen bireyler’ alt temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö15: “Bana şu ana kadar öyle bir şey söylenmediği için ben de bir etki bırakmıyorum.”

Ö24: “Ablam söylüyor. Mutlu oluyorum ve daha çok çalışma isteği duyuyorum.”

Ö14: “Matematik öğretmenim, annem, babam, dayılarım, yengelerim, eniştem ve kuzenlerim

matematikte iyi olduğumu söylüyorlar. Bu durum beni mutlu ediyor ve matematik çalışmaya teşvik ediyor.”

Tablo 17 incelendiğinde “arkadaşlarım benimle ders çalışmak istiyor” alt temasında öğrencilerin ($f=21$)’i arkadaşlarının kendileri ile ders çalışmak istediklerini ($f=20$)’si arkadaşlarının kendileri ile ders çalışmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “arkadaşlarım benimle ders çalışmak istiyor” alt temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö23” Hayır. Çünkü bizim sınıf çok kıskançtır. Ben kendilerinin geçirim diye benimle ders çalışmak istemiyorlar.”

Ö6: “Hayır. Çünkü matematiğimin iyi olmadığını düşünüyorlar.”

Araştırmada öğrencilere matematik öz yeterlik kaynaklarından “fizyolojik durumlar” alt boyutu ile ilgili “Matematikle uğraşırken (ev ödevini yaparken veya bir soru çözmen gerektiğinde) neler hissediyorsun? (Örneğin; bitkin düşünüyorum, aklım duruyor, strese giriyorum)” soruları yöneltilmiş olup, öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynaklarından Fizyolojik Durumlar Alt Boyutuna Ait Sorulara Verdikleri Cevaplar

Tema	Alt tema	Kodlar	f	%
Fizyolojik durumlar	Matematikle uğraşırken (ev ödevi yaparken, işlem çözerken)	Aklım duruyor	6	15
		Gergin hissediyorum	4	10
		Strese giriyorum	16	39
		Bitkin düşünüyorum	2	5
		İyi hissediyorum	13	31

Tablo 18’de görüldüğü gibi matematikle uğraşırken öğrencilerin ($f=6$)’i aklının durduğunu, ($f=4$)’ü gergin hissettiklerini, ($f=16$)’sı strese girdiklerini, ($f=2$)’si bitkin düştüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ($f=13$)’ü de matematikle uğraşırken kendilerini iyi hissettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin “matematikle uğraşırken” alt temasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö41: “Ben matematik ödevini yaparken strese giriyorum. Elim, ayağım titremeye başlıyor ve ödevi hiç yapma isteği gelmiyor.”

Ö40: “Soruları çözerken kendimi gergin hissederim. O soruyu çözemem ve kendime güvenim azalır.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara, bu sonuçlara yönelik tartışmalara ve araştırmadan hareketle yapılan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarının ortalamalarının sırasıyla dolaylı yaşantılar ($\bar{x}=23.30$), kişisel deneyimler ($\bar{x}=20.31$), fizyolojik durumlar ($\bar{x}=20.19$) ve sosyal iknalar ($\bar{x}=19.10$) şeklinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca bakarak öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynakları puanların ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Baş ve Şahin (2024), Ergin (2022) ve Uzar (2010) da yaptığı araştırmada bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde öğrencilerin öz yeterlik kaynakları puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna varmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarından “kişisel deneyimler”, “sosyal iknalar” ve “fizyolojik durumlar” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken “dolaylı yaşantılar” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre kız öğrencilerin çevrelerindeki insanların matematikle ilgili davranışlarından olumlu yönde daha fazla etkilendikleri ifade edilebilir. Kız öğrencilerin duygusal zekâlarının erkek öğrencilere göre daha iyi olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Arslan (2013) de yaptığı hem kişisel deneyimler hem de dolaylı yaşantılar kaynaklarında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışken bu araştırmada sadece dolaylı yaşantılar kaynağında kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine Arslan (2013) bu araştırmanın sonucuna benzer biçimde “fizyolojik durumlar” alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Bu araştırmanın aksine Kaba ve arkadaşları (2016) ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin geometriye yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin öz yeterlik kaynaklarının sınıf değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kişisel deneyimler kaynağında 5.sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden, 6 ve 8.sınıf öğrencilerinin ise 7.sınıf öğrencilerinden öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dolaylı yaşantılar kaynağına bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal iknalar kaynağına bakıldığında 5.sınıf öğrencilerinin 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden; 6.sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerinden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Son olarak fizyolojik durumlar kaynağına bakıldığında 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancının 7 ve 8.sınıf öğrencilerin öz yeterlik inancından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ortaokulda sınıf düzeyi yükseldikçe konuların sayısının ve kapsamının artması öğrencilerin öz yeterlik inançlarının olumsuz olmasında etkili olmuş olabilir. Sınıf düzeyi ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Arslan (2013) de matematik öz yeterlik kaynaklarından dolaylı yaşantılar ve kişisel deneyimler kaynaklarında 8.sınıf öğrencileri ile 6.sınıf öğrencileri arasında 6.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal iknalar alt boyutunda ise 6 ve 7.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Lloyd ve arkadaşları (2005) yaptıkları araştırmada 4.sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerine göre matematik öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu, Kaba ve arkadaşları

(2016) ise yaptıkları araştırmada 5.sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz yeterlik inançlarının 8.sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz yeterlik inançlarından daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak bu araştırmanın sonucunun aksine Arslan (2013) fizyolojik durumlar kaynağında ve Uzar (2010) ise tüm öz yeterlik kaynaklarında sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin öz yeterlik kaynaklarının birinci dönem matematik notu değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna varılmıştır. Sosyal iknalar kaynağında notu pekiyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer, orta ve iyi olan öğrencilerden; notu iyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer ve orta olan öğrencilerden ve notu orta olan öğrencilerin notu zayıf ve geçer olan öğrencilerden öz yeterlik inancının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Kişisel deneyimler kaynağında notu pekiyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer, orta ve iyi olan öğrencilerden; notu iyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer ve orta olan öğrencilerden ve notu orta olan öğrencilerin notu zayıf öğrencilerden öz yeterlik inancının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Dolaylı yaşantılar kaynağında notu pekiyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer ve orta olan öğrencilerden, notu iyi olan öğrencilerin notu zayıf ve geçer olan öğrencilerden öz yeterlik inancının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fizyolojik durumlar kaynağında notu pekiyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer, orta ve iyi olan öğrencilerden, notu iyi olan öğrencilerin notu zayıf, geçer ve orta olan öğrencilerden öz yeterlik inancının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik başarısı ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında; bu araştırmanın sonucuna benzer biçimde Arslan (2013) yaptığı araştırmada matematik öz yeterlik kaynaklarından kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal iknalar ve fizyolojik durumlar alt boyutlarının tümünde matematik notu yüksek olan öğrencilerin matematik notu düşük olan öğrencilere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yine Ayotola ve Adedeji (2009) yaptıkları araştırmada öz yeterlik inancı ile matematik başarısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Arslan (2012) öğrencilerin öz yeterlik inancı ile en güçlü korelasyonu gösteren değişkenin matematik başarısı olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Özkan (2010) da geometri başarısı ile geometri öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Barış (2010) da araştırmalarında TIMSS-1999 sınavı matematik başarı puanları için öğrencilerin öz yeterlik inanç puanlarının yordama düzeyinin önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Tüm bu sonuçlara bakarak matematik notu yükseldikçe öğrencilerin hem matematik öz yeterlik hem de geometri öz yeterlik inançlarının da olumlu olduğu ifade edilebilir. Bütün bu sonuçlar araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Okul haricinde matematik dersinden destek alıp almamanın öğrencilerin öz yeterlik kaynakları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematikten destek alma durumu ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın sonucunun aksine Adal ve Yavuz (2017) matematik kursuna devam eden öğrencilerin öz yeterlik inanç puanlarının kursa gitmeyen öğrencilerin inanç puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öz yeterlik kaynaklarının anne eğitim durumu değişkenine göre sosyal iknalar, fizyolojik durumlar ve kişisel deneyimler kaynaklarında anlamlı bir şekilde değiştiği ancak dolaylı yaşantılar kaynağında anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kişisel deneyimler kaynağında anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerden, anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Fizyolojik durumlar kaynağında anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal iknalar kaynağında anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin anne eğitim durumu ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerden, anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öz yeterlik inancı ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın sonucuna benzer biçimde Kaba ve arkadaşları (2016) öğrencilerin geometriye yönelik öz yeterlik inancının anne eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran geometri öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunun aksine Çetin (2009) ve Özkan (2010) anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öz yeterlik inançlarının değişmediği sonucuna varmışlardır.

Öğrencilerin öz yeterlik kaynaklarının baba eğitim durumuna göre fizyolojik durumlar, sosyal iknalar ve kişisel deneyimler kaynaklarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak dolaylı yaşantılar kaynağında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kişisel deneyimler kaynağında baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrencilerden, baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal iknalar kaynağında baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin diğer öğrencilerden öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fizyolojik durumlar kaynağında baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden öz yeterlik inancının daha olumlu olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inancı ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın sonucuna benzer biçimde Kaba ve arkadaşları (2016) öğrencilerin geometriye yönelik öz yeterlik inancının baba eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran geometri öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunun aksine Çetin (2009) ve Özkan (2010) öğrencilerin özyeterlik inançlarının baba eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna varmışlardır.

Öğrencilerin %27'si kendisini başarılı, %29'unun kendisini başarısız bulduğu ve % 44'ünün konuya göre kendisini bazen başarılı veya bazen başarısız bulduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öz yeterlik kaynakları ile ilgili araştırmalardan Yurt (2014) öz yeterlik kaynaklarından matematik başarısı açısından en önemli alt boyutun "kişisel deneyimler" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Yurt ve Kurnaz (2015) özel yetenekli öğrencilerle

yaptıkları çalışmada, öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde sadece kişisel deneyimler kaynağının anlamlı bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin matematiksel deneyimleri onların hem başarılarını, kaygı düzeylerini ve öz yeterlik inançlarını önemli derece etkilemektedir.

Sınıf içerisinde öğretmen davranışlarından öğrencilerin %61'inin olumlu etkilendiği, %27'sinin olumsuz etkilendiği ve %12'sinin ise etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf arkadaşlarının davranışlarından ise öğrencilerin %64'ünün olumlu etkilendiği, %12'sinin olumsuz etkilendiği ve %24'ünün ise etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aile bireylerinin davranışlarından ise öğrencilerin %78'inin olumlu etkilendiği, %7'sinin olumsuz etkilendiği ve %15'inin ise etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin; öğretmenin, arkadaşlarının ve ailesinin matematikle ilgili davranışları kendilerinin matematiğe olan inançlarını nasıl etkilediğine dair görüşlerine göre, öğrenciler üzerinde en çok ailesinin sonra sınıf arkadaşlarının daha sonra ise öğretmenlerinin davranışları etkili olmaktadır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında söz konusu kişilerle geçirilen sürenin etkisi olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğrenciler sırasıyla en çok ailesi, arkadaşları ve son olarak öğretmenleriyle vakit geçirmektedirler. Dolayısıyla en çok birlikte oldukları kişilerin davranışları öğrencileri daha çok etkiliyor olabilir. Ancak öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerinde en az etkiye sahip olan öğrencinin çevresindeki bireylerin matematiksel yaşantıları yani dolaylı yaşantılardır (Yurt, 2014).

Öğrencilerin %51'i arkadaşlarının kendileri ile ders çalışmak istediğini, %49'unun ise kendileriyle ders çalışmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerden %8'i öğretmenlerinin, %8'i yakın çevresinin, %33'ü ailesinin, %22'si sınıf arkadaşlarının kendilerine matematikte iyi olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden %29'u ise hiç kimsenin kendilerine matematikte iyi olduğunu söylemediği sonucuna varılmıştır. Sosyal iknalar, bireyin başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin teşvik edici sözlerdir (Senemoğlu, 2018) ve bireyin öz yeterlik inancını farklı oranlarda etkilemektedir. Yurt (2014) yaptığı çalışmada sosyal iknaların öğrencilerin başarılarını yordamada ikinci derecede öneme sahip olduğunu tespit etmiştir. Sosyal iknaların bu denli önemine rağmen başta öğretmenler olmak üzere öğrencilerin yakın çevreleri, aileleri ve arkadaşlarının teşvik edici sözlerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Özellikle de matematiği öğretmede en önemli role sahip olan öğretmenlerin %8'lik kısmının öğrencilerini teşvik ettikleri düşünülürse matematik eğitiminde yaşadığımız sorunların kaynağına dair bir fikir verebileceği düşünülebilir.

Matematikle uğraşırken öğrencilerin %15'inin aklının durduğu, %10'unun gergin hissettiği, %39'unun strese girdiği, %5'inin bitkin düştüğü ve %31'inin ise kendini derste iyi hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere, matematikle uğraşırken (ev ödevi yaparken, sınıfta işlem çözerken vb.) neler hissettiklerine dair görüşlerine bakıldığında %70'e yakın bir kısmının olumsuz duygular (aklım duruyor, bitkin düşüyorum vb.) içerisinde olduğu görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, matematik korkusunu besleyen öğretmen davranışları, ders içeriği, çevresel faktörler ve öğrencinin kendinden kaynaklanan faktörler (Şenol vd., 2015) etkili olmuş olabilir.

Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, araştırma problemini daha iyi anlamak için nicel ve nitel sonuçların bütünleştirilmesinin nicel veya nitel yöntemlerin her birinin yalnız başına kullanılmasından daha avantajlı olacağıdır (Creswell, 2019). Bu varsayımdan hareketle araştırmadan elde edilen nitel ve nicel sonuçlar bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Bütünleştirme yapılırken matematik öz yeterlik inancı alt boyutları sırasıyla ele alınmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, “kişisel deneyimler” kaynağı öğrencilerin matematik notu, anne-baba eğitim durumu ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgular, matematik notu ve ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kişisel deneyim puanlarının da yükseldiğini; buna karşın, sınıf düzeyi ilerledikçe bu puanların düştüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle alt sınıflardaki öğrencilerin kişisel deneyimlerine dair öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nicel bulgular, araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, ders içinde yaşadıkları başarı ya da başarısızlık deneyimlerinin, matematiğe yönelik öz yeterlik inançlarını doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı, matematik dersinde yüksek not aldıklarında kendilerini başarılı ve yeterli hissettiklerini; başarı gösteremediklerinde ise kendilerini yetersiz olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, kişisel deneyimler alt boyutuna ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulguların birbirini tamamladığı ve tutarlı olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın nicel bulgularına göre “sosyal iknalar” kaynağı, öğrencilerin matematik notu, anne ve baba eğitim durumu ve sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Matematik notu yükseldikçe öğrencilerin sosyal ikna puanları da artmakta; benzer şekilde, anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal ikna puanlarında da anlamlı artışlar gözlenmektedir. Ayrıca, sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal ikna düzeylerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nicel bulgular, nitel verilerle de desteklenmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, matematik dersinde öğretmenleri, aile bireyleri ve sınıf arkadaşlarından olumlu geri bildirim aldıklarında, kendilerini daha istekli ve yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın nicel bulgularına göre “dolaylı yaşantılar” kaynağı öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine ve matematik notlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken anne baba eğitim durumuna göre anlamlı bir biçimde değişmediği sonucuna varılmıştır. Ancak nitel görüşmelerden elde edilen bulgulara göre “dolaylı yaşantılar” boyutunda öğrenciler öz yeterlik inançları üzerinde en çok ebeveynlerinin etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum “dolaylı yaşantılar” kaynağında nicel ve nitel verilerde ebeveyn eğitim durumuna göre bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nicel bulgularına göre “fizyolojik durumlar” kaynağı öğrencilerin matematik notlarına, anne baba eğitim durumuna ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu sonuçlara göre matematik notu ve anne baba eğitim durumu yükseldikçe, sınıf düzeyi ise düştükçe öğrencilerin olumsuz fizyolojik tepkilerinin azaldığı görülmüştür. Bu nicel bulgular araştırmanın nitel bulgularıyla da desteklenmektedir. Nitel sonuçlara göre başarısız, anne baba eğitim durumu düşük ve sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik dersleriyle ilgili durumlara daha olumsuz fizyolojik tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu durum “fizyolojik durumlar” alt boyutunda nicel ve nitel bulguların birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilere matematikte iyi oldukları konusunda yeterli derecede dönüt vermedikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere olumlu yönde bol miktarda dönüt vermeleri öğrencilerin matematik öz yeterliklerinin olumlu olmasına katkı sağlayabilir. Yine ailelerin ve sınıf arkadaşlarının da matematikle ilgili öğrenci hakkındaki olumlu sözleri matematik öz yeterlik inancı üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğrencilerin arkadaşlarına; velilerin ise çocuklarına matematikle ilgili olumlu geri bildirimlerde bulunmaları gerektiği çeşitli ortamlarda, toplantılarda dile getirilebilir. Bu araştırmada matematik öz yeterlik inancı kaynaklarından kişisel deneyimler kaynağının öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf içerisinde tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimi planlaması her bir öğrencinin olumlu matematiksel yaşantılar geçirmesine vesile olabilir. Bu durum da öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarının daha olumlu olmasına katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2017). Matematik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Social Science Studies Journal*, 4(17), 328-344. <https://doi.org/10.16990/sobider.3936>
- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Field Education*, 3(1), 20-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/30889/334329>
- Alpar, R. (2020). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik SPSS’de çözümleme adımları ile birlikte* (6. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of self efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1983-1993. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1753>
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87972>
- Ayotola, A. ve Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 953-957. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.169>

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (1. Baskı, s. 71-81) içinde. Academic Press.
- Baş, T. D. ve Şahin, Ç. (2024). İlkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon, kaygı düzeyleri ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.47477/ubed.1431363>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, P. ve Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 221-244. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.221-244>
- Creswel, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. S. Çelik). (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 130-141. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11118/132964>
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum, değer ve öz yeterlik değişkenlerinin TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/65998>
- Ergin, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik, kaygı, tutum ve algılanan öz düzenlemeler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. <https://acikerisim.alanya.edu.tr/items/f2134ddd-0352-4bd9-a76b-e1b0759105aa>
- Ertürk, Z. ve Erdiñç Akan, O. (2018). TIMSS 2015 matematik başarısını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 14-34. <https://doi.org/10.32960/uead.407078>
- Hackett, G. ve Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy /mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/749515?seq=1>

- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7813/102574>
- Kaba, Y., Boğazlıyan, D. ve Daymaz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik tutumları ve öz yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52, 335-350. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3727>
- Kan, A. (2014). Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları. S. B. Filiz (Ed.), *Albert bandura ve sosyal öğrenme kuramı* (3. Baskı, s. 75-95) içinde. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi* (34. Baskı). Nobel.
- Kundu, A. ve Ghose, A. (2016). The Relationship between attitude and self efficacy in mathematics among higher secondary students. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(4), 25-31.
- Lloyd, J. E. V., Walsh J. ve Yailagh, M. S. (2005). Sex differences in performance attributions, self efficacy and achievement in mathematics:if i'm so smart, why don't i know it? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 384-408. APA PsycNet. <https://psycnet.apa.org/record/2006-01914-007>
- Mcleod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Machmillian Publishing.
- Nicolaidou, M. ve Philippou, G. (2002). Attitudes towards mathematics, self efficacy and achievement in problem solving. *European Research in Mathematics Education*, 3, 1-10.
- Ölçüoğlu, R. ve Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 202-220. <https://doi.org/10.21031/epod.34424>
- Özkan, E. (2010). *Geometri öz yeterliği, cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim durumu ve geometri başarısı arasındaki ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Pegem

Akademi.

- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Şenol, A., Dünder, S., Kaya, İ., Gündüz, N. ve Temel, H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin matematik korkusu ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 653-672. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5465/74216>
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students's self efficacy in mathematics a qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0002831208324517>
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002>
- Uzar, F. N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz yeterliğini besleyen kaynakların farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ünlü, M. (2021). Matematiğe yönelik öz yeterlik inancı. E. Ertekin ve B. Dilmaç (Ed.). *Matematiğin duyuşsal özellikleri* (1. Baskı, s. 45-63). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Korkmaz, D. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz yeterlikleri ile geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 268-283. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/article/46610>
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ç. (2011). *6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematik güdüsü, kaygısı, öz yeterlik inancı ve öz kavramı ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler (şereflikoçhisar örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yurt, E. ve Kurnaz, A. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 347-360. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.019>
- Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz yeterlik kaynakları ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157.

<https://doi.org/10.15390/EB.2014.3442>

Yurt, E. (2014). Öz yeterlik kaynaklarının matematik başarısını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159-169. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3443>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM DERGİSİ

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION

