

Eğitimde Güncel Araştırmalar- I

Editr: Doç. Dr. nder Baltacı



Eğitimde Güncel Araştırmalar- I

Editr:

Doç. Dr. nder Baltacı



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitimde Güncel Araştırmalar- I

Current Research in Education- I

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

Language: Turkish-English

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-723-8

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub237>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Baltacı, Ö. (ed) (2023). *Eğitimde Güncel Araştırmalar- I*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub237>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Önsöz

Bu kitap, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının güncel araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu alanın akademisyenleri tarafından gelen yoğun talebi doğrultusunda oluşturduğumuz “Eğitim Bilimleri Araştırmaları” serimiz üç kitap ile tamamladık. Yeni serimize “Eğitimde Güncel Araştırmalar” adını verdik.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, okurlar için faydalı bir kaynak olarak da kullanılabileceğini düşünüyoruz. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Preface

This book aims to present the current researches of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. We have completed our “Educational Sciences Research” series, which we have created in line with the intense demand from the academicians of this field, with three books. We named our new series “Current Research in Education”.

Our book aims to be a source of inspiration for academicians who want to do research especially in the field of educational sciences and teacher training. We also think that it can be used as a useful resource for readers. We would like to thank the authors who contributed to the book and everyone who contributed to its preparation.

İçindekiler

Önsöz	iii
Preface	v

Bölüm 1

Predicting Psychological Well-Being through Problematic Internet Usage and Selected Demographic Variables in University Students	1
--	---

Muhammet Fatih Yılmaz

Bölüm 2

Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-yeterlik, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler	17
--	----

Serkan Cengiz

Bölüm 3

Psikodrama Tekniklerini Kullanan Psiko-eğitim Programlarının İncelenmesi: Bir Sistemik Literatür Taraması	35
---	----

Şilan Yılmaz

Yağmur Ulusoy

Bölüm 4

Benlik ve Narsisizme Farklı Bir Bakış: Heinz Kohut ve Kendilik Psikolojisi	65
--	----

Lokman Koçak

Bölüm 5

- Erken Çocukluk Dönemi Müzik Eğitiminde Eğitsel Amaçlı Çalgı Tasarımı Uygulamaları 79
Esra Yücesan

Bölüm 6

- Okul Öncesi Eğitimde Waldorf Yaklaşımının Nörobilimsel Açıdan İncelenmesi 107
Hale Altınkaynak

Bölüm 7

- Etkili Bir Okuyucu Olmanın Yolu: Akıcı Okumayı Keşfetmek 121
Mehmet Aşıkcan

Bölüm 8

- Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 143
Erol Süzük

Predicting Psychological Well-Being through Problematic Internet Usage and Selected Demographic Variables in University Students¹

Muhammet Fatih Yılmaz²

Abstract

This study was carried out to investigate university students' psychological well-being in terms of various variables. The predictive role of problematic internet use, internet use purposes, daily internet usage time, the most frequently time period of internet usage and gender in psychological well-being was examined. Participants of the study were 1927 students attending to the various faculties of Anadolu University. The data were collected by Psychological Well-being Scale, Problematic Internet Use Scale, and Personal Information Form. The data were analyzed using descriptive statistics, correlation and stepwise regression. As a result of stepwise regression analysis, it was found that problematic internet use, gender, the most frequently time period of internet usage and the purpose of internet use are significant predictors of psychological well-being. In the discussion section, explanations related to the findings and suggestions for future research were provided.

1. Introduction

Since the 2000s, with the expansion of the field of positive psychology, research on concepts related to the positive aspect of human nature has become widespread. It can be said that one of these concepts is psychological well-being. In its most general form, psychological well-being is a concept related to the individual's awareness of life goals and the development and

-
- 1 This study was based on Muhammet Fatih YILMAZ's (2013) master thesis entitled "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşlarının Problemlı İnternet Kullanımı ve Bazı Demografik Değişkenler Tarafından İncelenmesi" under Ayse Sibel TURKUM's supervision at Graduate School of Educational Sciences, Anadolu University, Turkey. A petition signed by the thesis advisor waiving to be the author of this book chapter was sent to the publisher.
 - 2 PhD, Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Türkiye, mfatih.yilmaz@ogu.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-4958-5615

maintenance of productive interpersonal relationships (Ryff & Keyes, 1995). However, psychological well-being has a structure consisting of different dimensions (Ryff, 1989a). Ryff (1989a) developed a Psychological Well-Being Model consisting of six dimensions. These dimensions consist of self-acceptance, personal growth, autonomy, positive relations, purpose in life and environmental mastery. In this context, it can be said that psychological well-being is an inclusive concept in terms of positive mental health. According to Ryff (1989b), as the satisfaction obtained from these six dimensions increases, the psychological well-being of individuals will also increase. For a better understanding of the concept of psychological well-being, these six dimensions will be explained one by one and briefly.

Autonomy includes free will, independence and the presence of internal resources under behaviours (Ryff, 1989b). Individuals with a high level of autonomy have the ability to regulate their own behaviour, to live without dependence, to make their own decisions without taking anyone's opinion, not to feel the need for approval, and not to feel the obligation to think and behave in accordance with the traditions imposed by the social structure (Ryff & Essex, 1991).

According to Ryff & Keyes (1995, p.720), environmental mastery is "the ability to create or select an environment that is appropriate to the mental state of the individual". Individuals with high environmental mastery are individuals who can create or choose their environment according to their own needs, manage their environment, are aware of the opportunities in their environment and can benefit from these environmental opportunities.

According to Ryff and Essex (1991), in order for individuals to be at the highest level in terms of positive psychological functioning, they should continue to recognise their potential for personal growth. Individuals with a high level of personal growth are open and willing to new experiences to continue their development. In addition, individuals with a high level of personal growth are aware of themselves and their potential and spend time and effort to develop their potential.

Ryff (1989b) defines having positive relations as establishing open, sincere and trustworthy relationships with others. Individuals who have a high level of establishing positive relationships with others are individuals who trust people, are satisfied with their relationships, want the happiness of others, can empathise, respect themselves and others, feel comfortable around others, and are expressive and caring in their relationships.

It can be said that the dimension of purpose in life is a concept related to the individual's discovery of the meaning of life. According to Ryff (1989a), individuals who think that their lives have a purpose feel that their lives are full of meaning and worth living. According to Ryff and Singer (2008), individuals with a high level of purpose in life, direct their lives according to this purpose, they think that the present and past experiences have a meaning.

Self-acceptance, in general terms, refers to individuals having a positive attitude towards themselves. Ryff (1989b) states that the concept of self-acceptance is at the centre of positive psychological functioning. Individuals with high self-acceptance level are aware of their positive and negative, strong and weak aspects and accept these aspects in a positive way. In addition, individuals have positive feelings about their experiences. On the other hand, individuals with low self-acceptance level are uncomfortable with some of their personality traits, want to be a different individual than they are, have difficulties in accepting their past experiences and experience dissatisfaction with themselves.

Ryff's (1989b) Psychological Well-Being Model is based on clinical psychology, psychological health and lifelong development theories. Synthesizing these theories, Ryff states that the concept of psychological well-being has a six-dimensional structure by basing the concept of psychological well-being on a comprehensive theoretical basis based on the combination points of the theories.

In the literature of psychological health, various studies examining individuals' psychological well-being can be observed. It can be stated that internet usage has become highly prevalent in today's society. Therefore, there is curiosity about whether there is a relationship between internet usage and individuals' psychological well-being.

The first researchers who examined the effects of the Internet on human life stated that the Internet use has positive contributions to human life (Huang, 2004; Shaw & Gant, 2002). However, in recent years, as a result of the fact that individuals can use the Internet for a wide variety of purposes, there have been discussions on the possible harms of the Internet on human nature (Sakarya, 2010). In recent years, it is stated that the rapid spread of internet use and the increase in internet usage areas day by day have brought along some negative situations related to human life (Çağır, 2010).

It is stated that while some individuals can limit their internet use to the amount they need, some individuals cannot adjust this amount and

experience social, family, academic and professional problems in their daily lives due to excessive use of the internet. In this framework, it can be said that how the individual uses the internet has an important place in determining how the internet will affect human life. In this context, it can be said that there are two types of internet use: healthy and unhealthy internet use.

In the literature, there are some terms that explain the negative effects of internet use on human nature such as internet addiction, pathological internet use, excessive internet use and problematic internet use. Although there are various differences among the definitions that point to unhealthy use of the internet, these definitions have some common points. It can be said that the common points of the above-mentioned terms pointing to the unhealthy use of the Internet are the following: individuals use the Internet more than necessary, this excessive Internet use negatively affects the individual's daily life, and if they want to reduce their problematic Internet use behavior, they are unable to do so.

For this study, problematic internet use is preferred as a concept indicating unhealthy use of the internet. Problematic internet use generally refers to the discomfort and functional impairment experienced by the individual due to the inability to control internet use. It can be said that individuals who use the Internet problematically may disrupt their daily lives, decrease their social and family relationships and may have difficulty in finding a solution to problematic use of the Internet despite being aware of it.

Individuals with high levels of problematic internet use have high levels of depression, anxiety, stress and loneliness (Panicker & Sachdev, 2014). However, individuals with low levels of problematic internet use have high levels of self-esteem (Widyanto & Griffiths, 2011), subjective well-being (Stead & Bibby, 2017) and happiness (Yılmaz & Karaoğlan Yılmaz, 2022).

One of the most common groups using the Internet is university students (Ceyhan, Ceyhan, & Gürcan, 2007). It can be said that the internet has become a part of the daily lives of university students with the widespread use of internet usage areas and increasing access to the internet for university students. It is known that university students are in a very critical life period in terms of psycho-social development. It can be stated that there are a number of factors that may cause problematic internet use in university students (Ceyhan, 2011). Additionally problematic internet use in university students can negatively affect their academic life, social life, friendship relations, family ties, daily work and health (Esen, 2010). It is wondered whether the internet use of university students, who are in a very risky period in terms of psycho-social development, has an effect on their

psychological well-being. In this context, this study examined the predictive role of internet use behaviors such as duration of internet use, daily period of internet use, purpose of internet use and problematic internet use on psychological well-being of university students.

2. Method

In this section, the method used in the research is given. In this context, information of the research model, participants, data collection tools and procedure are given.

2.1. Research Model

In this study, which examines the psychological well-being of university students in terms of gender, internet usage purpose, daily internet usage duration, the period when the internet is used most frequently used in a day and problematic internet use variables; the relational survey model, one of the general survey models, was used.

2.2. Participants

The study group of the research consists of a total of 1927 students studying at various faculties of Anadolu University in 2012-2013 academic year. Of the participants included in the analysis, 57.4% (1106) of the study group were female and 42.6% (821) were male. The grade levels of the participants are as follows; 472 (24.53%) freshmen, 481 (24.96%) sophomores, 501 (25.98%) juniors and 473 (24.53%) seniors.

2.3. Data Collection Tools

2.3.1. Psychological Well-Being Scale

The scale developed by Ryff (1989a) was adapted into Turkish by Akın (2009). The scale consists of 84 items with 6 dimensions each consisting of 14 items were obtained. Increasing scores on the scale indicate a higher level of Psychological well-being for individuals. Exploratory factor analysis, conducted to establish the construct validity of the scale, revealed a six-dimensional structure as in original form. Also total scores are obtained from the scale as in the original scale. The six-dimensional structure of the scale accounts for 68% of the total variance, with factor loadings of the items ranging from .30 to .94. Confirmatory factor analysis results also indicate the adequacy of the goodness-of-fit indices for scale (GFI = .93, CFI = .98, NFI = .97; IFI = .98, RFI = .97, RMSEA = .07, SRMR = .01). Cronbach's alpha coefficients for all sub-dimensions of the scale ranged

from .87 to .96 and the test-retest reliability coefficient was ranged from .78 to .97. As a result of the analyses conducted in this research, the Cronbach's alpha coefficient for the scale was determined to be .93.

2.3.2. Problematic Internet Use Scale

The scale developed by Ceyhan, Ceyhan & Gürcan (2007) consists of 33 items in total. Factorial structure of the data collected from 1658 university students revealed three factors. All factors consisting of 33 items accounted for the 48.96% of the total variance. A total score can be obtained from the scale. It was found that the scale was able to discriminate problematic internet use with respect to the time spent on the internet and individuals' perception of themselves as the internet addicts. It is reported that the correlation between the scale and the Davis's Online Cognitive Scale-Turkish adaptation (Keser Özcan & Buzlu, 2005) was found as .61. internal consistency coefficient of the scale (α) was found to be 0.94. Item total correlations ranged between 0.31 and 0.70. Test-re-test reliability coefficient was found to be 0.81 and split half reliability coefficient was found to be 0.83. As a result of the analyses conducted in this research, the Cronbach's alpha coefficient for the scale was determined to be .93.

2.3.3. Personal Information Form

The personal information form prepared by the researcher consists of a total of seven questions. The participants were asked to mark their gender, field of study, type of accommodation, the time intervals they use the internet most frequently, the place where they connect to the internet most frequently and the purpose of their internet use on one of the options grouped in the personal information form. In addition, the participants were asked to write how many hours they use the Internet on average in a typical day in the space provided in the personal information form.

2.4. Procedure

The data were collected face to face from students who volunteered to participate in the study. Before the data set was distributed to the students, the researcher first introduced himself in each class and then gave information about the purpose and importance of the research and how to fill out the scale set. In addition, the researcher verbally informed the students in each class that the identity information of the students was not needed, that no individual assessment would be made and that the information collected would be kept confidential by the researcher.

The data obtained from 2085 students participating in the study were analyzed graphically and 62 extreme values deviating from the normal distribution were excluded from the data group. In addition, the data of 96 students who were found to have filled out the scale incompletely or incorrectly after the scale application studies were completed were excluded from the evaluation. After this process, the analyzes related to the first purpose were carried out on 1927 data. The analysis of the data collected within the scope of the research was carried out with the “SPSS 15.0 for Windows” package program.

In order to determine the daily internet usage time of university students, students were asked how many hours they use the internet in a typical day and a blank space was left for their answers. Although there are different results regarding the duration of daily internet use in problematic internet use studies it is generally seen that individuals who use the internet for 5 hours or more are problematic internet users (Mythily, Qiu, & Winslow, 2008; Tekinarslan & Güreç, 2011; Yıldız, 2010). In this study, two groups were formed as “up to 5 hours” and “5 hours and over” to determine whether there is a differentiation between students’ psychological well-being and daily internet usage time.

Determining the main purposes of university students’ use of the Internet, four main purposes were identified. These main purposes are communication, personal benefit, entertainment and information. Considering that students may have difficulty in choosing the main purpose of internet use, the main purposes of using the internet were expressed in different expressions in the personal information form, and then the expressions representing the same basic purpose of use were grouped under the main purposes of use.

The purposes of internet use in the personal information form are as follows: “to follow the news”, “to meet or communicate with relatives”, “to play games of chance”, “to make online transactions such as shopping, banking, etc.”, “to earn money”, “to play games”, “to do academic/educational research”, “to meet new people”, “to watch/listen to movies, series, videos, songs, etc.”. Among these internet usage purpose statements, “To meet or communicate with acquaintances” and “To meet new people” are grouped as “Communication”; “To make online transactions such as shopping, banking, etc.” and “To earn money” are grouped as “Personal Benefit”; “To play games of chance”, “To play games” and “To watch/listen to movies, TV series, videos, songs, etc.” are grouped as “Entertainment”; and finally “To follow the agenda” and “To do research on academic/education” are grouped as “Information seeking” purposes.

In order to determine the time periods in which the Internet is used most frequently, students were asked in the personal information form which time intervals they use the Internet most frequently. The time intervals in the personal information form are as follows: “08.00-16.00”, “16.00-00.00”, “00.00-08.00”. Among these time periods, “08.00-16.00” was named as worktime use, “16.00-00.00” as daytime use and “00.00-08.00” as nighttime use.

Whether the variables of problematic internet use, gender, purpose of internet use, duration of internet use and the time interval when the internet is used most frequently are significant predictors of university students’ psychological well-being was examined by stepwise regression analysis. The variables included in the regression analysis should be continuous variables (Büyüköztürk, 2002). Therefore, the discontinuous variables of gender, purpose of internet use, and the time interval in which the internet is used most frequently were recoded as dummy variables to convert them into continuous variables and then included in the regression analysis.

Before proceeding to the stepwise regression analysis, Pearson Product Moment correlation coefficient was used to determine the relationship between university students’ psychological well-being and problematic internet use, internet usage purpose, internet usage duration and the time period in which the internet is used most frequently. According to the correlation table, variables that were not related to psychological well-being were not included in the regression in the stepwise regression analysis. The significance value was taken as .05 for all statistical analyses.

3. Findings

Stepwise regression analysis was applied to the data to test whether university students’ psychological well-being is predicted by the variables of problematic internet use, purpose of internet use, gender, the time period in which the internet is most frequently used and daily internet use duration.

Pearson Product Moment correlation coefficients were calculated to examine the relationship between variables before stepwise regression analysis. Correlation coefficients and descriptive statistics showing the relationship between variables are given in Table 1.

Table 1 Pearson Product Moment Correlation Coefficients Between Variables

Variables	1	2	3	4	5	6
1- Psychological Well-being	-					
2- Problematic Internet Use	-.39**	-				
3- Time Period of Internet Use	-.13*	-.19**	-			
4- Gender	.12**	-.15**	.05	-		
5- Internet Usage Purpose	-.09**	.13**	-.16**	-.86**	-	
6- Daily Internet Usage Duration	-.02	.32**	-.27**	-.13**	.10*	-

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$, Gender; 0 =Male, 1 =Female, Internet Usage Purpose; 0=Information seeking, 1 = Others, Time Period of Internet Use; 0 =Nighttime, 1=Others.

As seen in Table 1, there are significant relationships between psychological well-being and the variables of problematic internet use ($r = -.39, p < .01$), time period of internet use ($r = -.13, p < .05$), gender ($r = .12, p < .01$) and internet usage purpose ($r = -.09, p < .01$).

According to this result, while there was a significant positive relationship between psychological well-being and gender, there was a negative relationship between psychological well-being and problematic internet use, psychological well-being and time period of internet use and lastly psychological well-being and purpose of internet use. On the other hand, it was determined that there was no significant relationship between psychological well-being and daily internet usage duration.

In the stepwise regression analysis, the variables of problematic internet use, time period of internet use, gender and internet usage purpose were entered. However, as can be seen from the results of the correlation analysis in Table 1, daily internet usage duration was not included because it did not show a significant correlation with psychological well-being.

Considering the correlation relationships between university students' psychological well-being and the independent variables in Table 1, the results of the stepwise regression analysis regarding the prediction of psychological well-being by problematic internet use, time period of internet use, gender and purpose of internet use variables are given in Table 2.

Table 2. Stepwise Regression Analysis Results Regarding Problematic Internet Use, Gender, Internet Usage Purpose and Time Period of Internet Use as Predictors of Psychological Well-Being

Model	Variables	B	SH _B	β	T	p	R ²	ΔR ²	F
1. Model	Problematic Internet Use	-.860	.047	-.386	-18.34	.00	.149	.149	336.52
2. Model	Problematic Internet Use	-.838	.047	-.376	-17.72	.00	.153	.004	174.05
	Gender	5.767	1.82	.067	3.16	.02			
3. Model	Problematic Internet Use	-.845	.047	-.379	-17.844	.00	.155	.002	117.73
	Gender	5.810	1.82	.068	3.189	.01			
	Time Period of Internet Use	5.895	2.79	.044	2.115	.04			
4. Model	Problematic Internet Use	-.830	.05	-.372	-17.366	.00	.157	.002	89.65
	Gender	6.239	1.83	.073	3.408	.01			
	Time Period of Internet Use	6.136	2.79	.046	2.201	.03			
	Internet Usage Purpose	-4.577	2.11	-.046	-2.173	.03			

Considering the explanatory power of the model in Table 2, it was found that the variables of problematic internet use, gender, time period of internet use and internet usage purpose together explained 16% of the total variance ($R^2=.16$, $p<.05$). According to the results of stepwise regression analysis, problematic internet use is more important predictor of psychological well-being than other variables and explains 14.9% of the total variance ($\Delta R^2=.149$). Problematic internet use was found to predict psychological well-being negatively. In this context, it can be said that psychological well-being score will decrease with the increase in problematic internet use. Also model 4 shows that problematic internet use ($\beta= -.37$, $p<.05$), gender ($\beta= .07$, $p<.05$), time period of internet use ($\beta= .05$, $p<.05$), and internet usage purpose ($\beta= -.05$, $p<.05$) significantly predict psychological well-being.

4. Discussion

In this research, it was examined whether university students' problematic internet use, internet usage purpose, the time period of internet usage, daily internet usage duration and gender are predictors of students' psychological

well-being. According to the results in order of explanatory power problematic internet use, gender, time period of internet use and internet usage purpose were found to be significant predictors of psychological well-being.

According to this result, it can be said that as problematic internet use increases in university students, their psychological well-being decreases. When the studies (Stead & Bibby, 2017; Widyanto & Griffiths, 2011; Yılmaz & Karaoğlan-Yılmaz, 2022) examining the relationship between the concepts related to psychological well-being and problematic internet use in the literature are examined, it is seen that there is a negative relationship between psychological well-being and problematic internet use. In this framework, it is seen that this research finding is consistent with previous studies. It can be said that excessive and dysfunctional use of the internet negatively affects individuals' daily and academic lives as a factor affecting the negative relationship between psychological well-being and problematic internet use.

Following problematic internet use, gender was found to be a significant predictor of psychological well-being. Gender, which is a categorical variable, was coded as an dummy variable and included in the regression analysis. In this context, it can be said that female university students have higher levels of psychological well-being than males. However, it is seen that there is not a complete consistency among the findings in the literature in terms of psychological well-being according to gender. In order to reach a comprehensive conclusion on whether gender is a predictor of psychological well-being, more research is needed both in different and similar life stages.

Another predictor of psychological well-being was found to be the time period in which university students use the Internet most frequently in a day. Time period of internet use, which is a categorical variable, was included in the regression analysis as an dummy variable. In this context, the most frequent use of the Internet at night was taken as the reference variable and the most frequent use of the Internet during worktime and daytime hours was included in the analysis. In this framework, it was found that the most frequent use of the Internet at nighttime was a positive predictor of psychological well-being, while the most frequent use of the Internet during the worktime and during the daytime was a negative predictor of psychological well-being. In other studies (Ceyhan, 2008; Kim & colleagues, 2010; Sevindik, 2011), it has been found that individuals who use the Internet most frequently at night have significantly higher levels of problematic Internet use than individuals who use the Internet during the daytime. Considering the previous studies' findings of a negative relationship between psychological well-being and

problematic internet use, it is seen that the finding that individuals who use the internet most frequently at night time have higher psychological well-being than individuals who use the internet at day times of the day in this study is contradictory. For this reason, it can be said that more detailed research is needed to examine the relationship between the two concepts in order to more clearly reveal the relationship between the time period in which the internet is most frequently used and psychological well-being.

Another significant predictor of psychological well-being was found to be the main purpose of internet use of university students. Internet usage purpose, which is a categorical variable, was coded as a dummy variable and included in the regression analysis. It was found that the use of the Internet to information seeking, which was considered as a reference variable, was a positive predictor of students' psychological well-being. It is seen that the use of the Internet for entertainment and communication purposes such as playing games, chatting, meeting new people, and establishing social relationships with unknown people (Ceyhan, 2008; Meerkerk, Van Den Eijnden, & Garretsen, 2006) positively predicts problematic Internet use, while the use of the Internet for information seeking, researching, scanning resources, and doing homework (Ceyhan, 2008; Tekinarslan & Güreç, 2011) negatively predicts problematic Internet use. According to these findings, it can be said that the finding that the use of the Internet to information seeking is a positive predictor of psychological well-being is in line with previous research.

In conclusion, this study examined the relationship between university students' internet use behaviors and their psychological well-being, which is an important factor for their psychological health. Among the variables included to the study, the variable with the highest explanatory power for psychological well-being was found to be problematic internet use. Other studies (Horwood & Anglim, 2019; Sharma & Sharma, 2018) have also found that problematic internet use is a negative predictor of psychological well-being. In this context, it can be considered that there is a common opinion regarding the existence of a negative relationship between problematic internet use and psychological well-being.

4.1. Suggestions

Based on the results of this study, some suggestions can be made for future research:

- Further research can be conducted to examine whether university students' psychological well-being differs significantly according to

their daily internet usage time. In addition, descriptive studies can be conducted to determine how much time university students allocate daily for which internet usage purpose and to determine the positive and negative effects of this tendency on university youth.

- It can be suggested that the purposes of internet use should be taken into consideration in future studies while examining the relationship between the time period in which university students use the internet most frequently and psychological well-being.
- Since access to the internet has become very easy with the widespread use of smartphones, the relationship between smartphone use and psychological well-being of university students can be examined.
- it can be said that access to the internet has become easier with the widespread use of smartphones. In this respect, the relationship between smartphone use and psychological well-being of university students can be examined.
- Based on the findings of this study, it can be said that problematic internet use is a risk factor for university students' psychological well-being. For this reason, psycho-educational group programs can be prepared for university students who are problematic internet users to cope with their problematic internet use.

References

- Akın, A. (2009). *Akılci duygusal davranışçı terapi (SDDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. [Unpublished doctoral dissertation]. Sakarya University, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceyhan, A. A. (2008). Predictors of problematic internet use on Turkish university students, *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 363-366.
- Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 59-77.
- Ceyhan E., Ceyhan A. A. & Gürcan, A. (2007). Problemleri internet kullanımı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 387-416.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik balleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. [Unpublished master dissertation]. Balıkesir University, Balıkesir.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. [Unpublished master dissertation]. Dokuz Eylül University, İzmir.
- Horwood, S., & Anglim, J. (2019). Problematic smartphone usage and subjective and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*, 97, 44-50.
- Huang, A. S. C. (2004). *The bright and dark side of cyberspace: the paradoxical media affects of internet use on gratifications, addiction, social and psychological well-being among taiwan's net-generation*. [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Illinois University, Illinois.
- Keser-Özcan, N. & Buzlu S. (2007). Internet use and its relation with the psychosocial situation for a sample of university students. *Cyberpsychology and Behaviour*, 10, 6-9.
- Kim, J. H., Lau, C. H., Cheuk, K.K., Kan, P., Hui, H. L. C. & Griffiths, S. M. (2010). Brief report: predictors of heavy internet use and associations with health-promoting and health risk behaviors among hong kong university students. *Journal of Adolescence*, 33, 215-220.
- Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R. J. J. M. ve Garretsen, H. F. L. (2006). Predicting compulsive internet use: it's all about sex! *Cyberpsychology & Behavior*, 9(1), 95-103.
- Mythily, S., Qiu, S. & Winslow, M. (2008). Prevalence and correlates of excessive internet use among youth in singapore, *Annals of the Academy of Medicine Singapore*, 37(1), 9-14.

- Panicker, J., & Sachdev, R. (2014). Relations among loneliness, depression, anxiety, stress and problematic internet use. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(9), 1-10.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989b). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195-210.
- Ryff, C. D. & Essex, M. J. (1991). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging*, 7, 507-517.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D. & Singer, H. B. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Sakarya, D. (2010). *Ankara üniversitesinde lisans programlarında eğitim almakta olan erkek öğrencilerde internet kullanım örüntüleri üzerine epidemiyolojik bir çalışma*. (Unpublished medical specialisation dissertation). Ankara University, Ankara.
- Sevindik, F. (2011). *Fırat üniversitesi öğrencilerinde problemlı internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi*. [Unpublished doctoral dissertation]. İnönü University, Malatya.
- Sharma, A., & Sharma, R. (2018). Internet addiction and psychological well-being among college students: A cross-sectional study from Central India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(1), 147.
- Shaw, L. H. ve Gant, L. M. (2002). In defense of the internet: the relationship between internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *CyberPsychology & Behavior*, 5(2), 157-171.
- Stead, H., & Bibby, P. A. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, 76, 534-540.
- Tekinarslan, E. ve Gürer, M. D. (2011). Problematic Internet use among Turkish university students: a multidimensional investigation based on demographics and internet activities. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 1028-1051
- Widyanto, L., & Griffiths, M. (2011). An empirical study of problematic Internet use and self-esteem. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBL)*, 1(1), 13-24.

- Yıldız, İ. (2010). *Lise öğrencilerinde problemli internet kullanımı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki*. [Unpublished master dissertation].. Cumhuriyet University, Sivas.
- Yılmaz, R., Karaoglan Yılmaz, F. Problematic Internet use in Adults: The Role of Happiness, Psychological Resilience, Dispositional Hope, and Self-control and Self-management. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 41, 727–745 (2023).

Üniversite Öğrencilerinde Akademik Öz-yeterlik, Azim, Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler¹

Serkan Cengiz²

Özet

Ortaöğretim sonrası aileden ve sosyal çevreden ilk kez ayrılma ve yeni bir çevreye uyum sağlama, üniversite öğrencilerini özellikle strese yatkın hale getirebilir. Üniversite yaşamında sınıf arkadaşları ve akademisyenlerle yaşanan sorunlar, akademik rekabet ve ayrıca arkadaşlardan algılanan destek eksikliği yaşanan stresi artırarak okul tükenmişliği gibi yaygın bir sorunu ortaya çıkarabilir. Tükenmişlik, günümüzde çoğunlukla farklı meslek alanlarında ortaya çıkan dikkat çekici bir duygusal sorundur. Bununla birlikte son zamanlarda bu alandaki çalışmaların öğrencilere yönelik tasarlandığı dikkat çekmektedir. Diğer taraftan bu sendromun üniversite öğrencisi popülasyonundaki yaygınlığı hem ulusal hem de uluslararası bilimsel literatürde sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri, okula karşı mesafeli bir tutum sergileyebilmekte ve kendilerini yetersiz hissedebilmektedir. Tükenmişlik olgusunun üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığının araştırılması ve koruyucu mekanizmaların tespiti, eğitim planlarında gelecekte yaşanabilecek olası zorlukları önleyebilir ve akademik başarı için önemli bir fırsat yaratabilir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliğinin önlenmesi ve azaltılmasında bazı kişisel kaynakların (akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık vb.) incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

- 1 Bu çalışma Serkan Cengiz tarafından hazırlanan “Akademik Mükemmeliyetçilik ve Ebeveyn Tutumu ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkide Azim, Akademik Öz-yeterlik ve Yılmazlığın Çoklu Aracılığı: Boylamsal Bir Çalışma” isimli doktora tezinden üretilmiştir. Tez danışmanının bölümde yazar olmaktan feragat ettiğine dair imzalı dilekçe yayın evine ulaştırılmıştır.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, scengiz@agri.edu.tr, 0000-0001-9070-6338

1. Okul Tükenmişliği

Dünya genelinde farklı eğitim sistemlerinin sahip olduğu ortak hedeflerden birisi de başarıya motive olmuş ve ülkenin üretim gücüne katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmektir. Küresel anlamda dünya ülkelerinin sahip olduğu bu önemli hedef genel olarak eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilir. Okullar, öğrencilerin eğitim sürecinde hedeflediği başarıyı sağlayarak ülkelerin farklı alanlarda önemli kaynaklara ulaşmasını sağlayabilir. Ancak bu yoğun süreçte birçok öğrenci eğitim kurumlarında yüksek düzeyde akademik strese maruz kalarak tükenmişlik duygusu yaşayabilir (Chang vd., 2000; Yıldız & Kılıç, 2020).

Başlangıçta tükenmişliğin, genellikle mesleki bağlamda yaygın bir şekilde kullanılan bir kavram olduğu bilinmektedir. Buna karşılık herhangi bir iş dalında çalışanların mesleki tükenmişliğine benzer duyguları akademik ortamlarda öğrencilerde yaşayabilir (Madigan & Curran, 2021). Mevcut araştırmalar incelendiğinde tükenmişlik kavramının son yıllarda okul kapsamında sıkça ele alındığı görülmektedir (Salmela-Aro vd., 2021). Okul tükenmişliği öğrencilerin okulda akademik anlamda yaşadığı tükenmişlik duygusu olarak ifade edilebilir (Vasalampi vd., 2009). Kiuru vd. (2008) okul tükenmişliğini, öğrencilerde duygusal tükenme, okula yönelik olumsuz tutum ve yetersizlik duyguları boyutlarından ele almıştır. Duygusal tükenme boyutu, kronik yorgunluk hissini ve okulla ilgili baskıların altında ezilmeyi ifade ederken, sinizm, okula yönelik ilgisiz bir tavır sergilemeyle ilgilidir. Son olarak, yetersizlik duygusu boyutu ise akademik çalışmalarda kişisel tatmin ve aidiyet duygusunun düşüklüğü ile verimsiz olma hissiyle ilişkilidir (Salmela-Aro vd., 2008).

Eğitim yaşantılarında öğrenciler okula devam etme, okuldaki sorumlulukları yerine getirme ve yüksek akademik başarı gibi çeşitli beklentileri yerine getirmeye çalışır. Özellikle ebeveynler ve yakın çevrenin yüksek başarı beklentileri, beklentileri karşılayamama kaygısı azalan sosyal destekle birlikte öğrencileri stresli hissettirebilir ve çalışmalara karşı düşük bir motivasyona yol açabilir (Salmela-Aro vd., 2016). Bu gibi olumsuz deneyimler karşısında öğrenciler akademik ve mesleki hedeflerinden vazgeçebilirler. Okula devam ve başarı gibi arzulanan hedeflere ulaşmada isteksiz tutum sergileyebilirler. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye karşı olan motivasyonuna zarar verebilir. Önceki araştırmalar okul tükenmişliğinin okul terki (Bask & Salmela-Aro, 2013), akademik erteleme (Çakır vd., 2014), düşük akademik başarı (Evers vd., 2020), yüksek akademik stres (Jenaabadi vd., 2017) ve düşük iyi oluşla (Yu & Chae, 2020) anlamlı ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur.

1.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul tükenmişliğine yol açan mekanizmalar kişilerarası farklılık gösterebilir. Daha önceki bazı araştırmacılar okul tükenmişliğinin görülme sebeplerini sahip olduğu boyutlar üzerinden açıklarken (Schaffran vd., 2019); diğerleri ise okul tükenmişliğini okuldaki farklı faktörlerin eksikliğine bağlamıştır (Aypay, 2017; Shirom & Melamed, 2006).

Buna karşılık yakın zamanda yapılan bir çalışmada okul tükenmişliğini ortaya çıkaran etmenlerin yalnızca üç semptomla (akademik, sinizim ve yetersizlik) ilişkilendirilmesi eleştirilmiştir (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2020). Özellikle çalışmaların benzer içeriklere sahip olması, tükenmişliği açıklamada gelişim dönemlerinin hesaba katmaması ve aile-akran değişkenlerinin hafife alması en çok eleştirilen noktalar arasında yer almıştır (Zhao & Ding, 2020). Literatür incelendiğinde okul tükenmişliğinin akademik nedenleri arasında düşük akademik motivasyon, yoğun okul temposu, ders sorumlusunun mesleki donanım problemi ve çevreyle iletişim güçlüğü yaşamak gibi etkenler gösterilmiştir (Moneta, 2011; Pisarik, 2009).

Okul tükenmişliğinin nedenleri üzerine başka bir çalışmada okul tükenmişliğinin, öğrencinin içsel kaynakları ile öğretmen-ebeveyn beklentileri arasındaki uyum eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür (Yusoff, 2010). Aypay (2012) okul tükenmişliğinin en sık nedenleri arasında; okul faaliyetlerine ilgi kaybı ve can sıkıntısı, okul yeteneğinin sınırlı olması ve öğretmen yoğun baskısını göstermiştir. Almasiova vd. (2019) öğrencilerle yapmış olduğu görüşmelerde tükenmişlik üzerinde fazla ders sayısı, öğretmen geri bildirimlerinde eksiklik ve olumsuz aile yaşantılarının etkili olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak okul tükenmişliği, hem eğitim sırasında okulda yaşanabilecek olumsuz etkileri hem de okul dışında diğer etkenleri içerisinde barındıran bir sorun olarak kabul edilebilir.

1.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Okulda stres maruz kalmaya bağlı olarak yaşanan okul tükenmişliği, yalnızca yorgunluk, bitkinlik ve bir sınıfa devam etmeme gibi yaygın belirtilerle kendini göstermeyebilir. Tuominen Soini ve Salmela-Aro, (2014) okul tükenmişliği belirtilerinin her bireyde aynı boyutta görülmeceğini bildirmiştir. Örneğin, aynı sınıfta yer alan iki arkadaşın birisi okuldaki stres faktörleriyle başa çıkmada başarılı olurken, diğeri başa çıkmada yetersiz kalabilir. Ayrıca her iki öğrencide aynı stresi yaşayarak benzer tükenmişlik semptomları yaşayabilir. Dolayısıyla okul tükenmişliği göstergeleri bireyler arası farklılık gösterebilir.

Okul tükenmişliği yaşayan kişilerde duygusal belirtilere daha erken rastlanabilir. Bu bireylerde sıklıkla kendini yalnız hissetme, umutsuzluk, çaresizlik ve hayal kırıklığına rastlanmaktadır (Fiorilli vd., 2017). Ayrıca okuldaki derslerin fazla olması ve buna bağlı olarak yaşanan stres engellenmiş hissettirebilir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) algılanan stres ile okul tükenmişliği belirtileri arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise Bianchi vd. (2015) okul tükenmişliği yaşayan bireylerde depresyon belirtilerine daha sık rastlamıştır.

Duygusal belirtilere ek olarak okul tükenmişliğine, okulu erteleme ve düşük akademik katılım gibi davranışsal belirtiler eşlik edebilir (Gerber vd., 2015). Okulda yaşanan tükenmişlik duygusu daha fazla okulu bırakma isteği, okula devam etmeme ve akademik sorumlulukları ertelemeye yol açabilir. Bunlardan ayrı olarak literatürde okul tükenmişliğinin fizyolojik belirtilerle ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ören ve Türkoğlu, 2006). Örneğin Ahola vd. (2005) okul tükenmişliği olan kişilerde kardiyovasküler ve iskelet bozuklukları gibi fiziksel hastalık belirtilerin yaygın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul tükenmişliği yaşayan bireylerde hızlı kalp atmaları, yorgunluk, sıkça terleme, baş ve kas ağrıları sıklıkla görülmektedir (May vd., 2014). Tüm bu çalışmalar genelinde okul tükenmişliğinin en yaygın psikolojik ve fizyolojik belirtileri Tablo 1'de verilmiştir (Salmela-Aro & Read, 2017).

Tablo 1. Okul Tükenmişliğinin Psikolojik ve Fizyolojik Belirtileri

Psikolojik Belirtiler	Fizyolojik Belirtiler
<ul style="list-style-type: none"> • Projeler ve sınıf tartışmalarında katılmada isteksizlik • Akademik ortamlarda alaycı ve suçlayıcı tavır takınma • Derslerde zevk kaybı ve karamsarlık • Sınıf arkadaşlarına yönelik alaycı tutum • Kaygı ve depresyon duygularını sıkça yaşama • Akademik başarı ve yeteneklere olan güven kaybı • Eskiden keyif alınan okul faaliyetlerinden sıkılma hali • Hayal kırıklıklarına bağlı yaşanan aşırı sinirlilik • Derslere katılma veya ödevleri tamamlamada motivasyon eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Stres ve bitkinliğe bağlı daha sık soğuk algınlığı ve grip olma • Genelleştirilmiş ağrılar • Artan baş ağrıları • Aşırı strese bağlı sindirim bozuklukları • Kas gerginliği • Uyuma güçlüğü veya uyku döngüsünde bozulmalar • Kendini sürekli yorgun hissetme • Aşırı yemek yeme davranışları sergileme • Kalp çarpıntıları • Nefes darlığı yaşama

Günümüzde okul tükenmişliği farklı okul tür ve kademelerinde yaygın bir sorun haline gelmiştir. Nitekim üniversite öğrencileri arasında okul tükenmişliği büyük bir problem olarak görülebilir. Üniversite eğitimi, birçok öğrencinin yaşamında içerdiği şartlar gereği zorlu bir süreçtir. Süreç içerisinde öğrenciler ders çalışma, sınav, staj gibi çeşitli akademik sorumlulukların yanında ebeveynlerden gelen çeşitli talepleri yerine getirmeye çabalamaktadır. Bu durum birçok öğrenciyi okul tükenmişliği riskine maruz bırakabilir. Buna bağlı olarak tükenmişlik duygusu yüksek öğrenciler akademik faaliyetlere daha sınırlı katılım gösterebilir. Ayrıca, tükenmişlik düzeyi yüksek öğrenciler, kendilerini diğer öğrencilere kıyasla yetersiz hissettiğinden akademik çalışmalara yönelik daha önyargılı bir tutum sergileyebilir (Rosales-Ricardo vd., 2021).

Ayrıca mevcut araştırmalar incelendiğinde okul tükenmişliğinin, üniversite öğrencileri arasında daha sınırlı incelendiği söylenebilir. Ancak okul tükenmişliği, öğrencilerin ilgilerini kaybetmelerine ve başarı hedeflerine ulaşma yeteneklerinden şüphe duymalarına yol açabilecek ciddi bir sorun olduğundan, okul tükenmişliği üzerindeki etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğinde akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık gibi önemli bireysel faktörlerin etkileri öngörülmüştür.

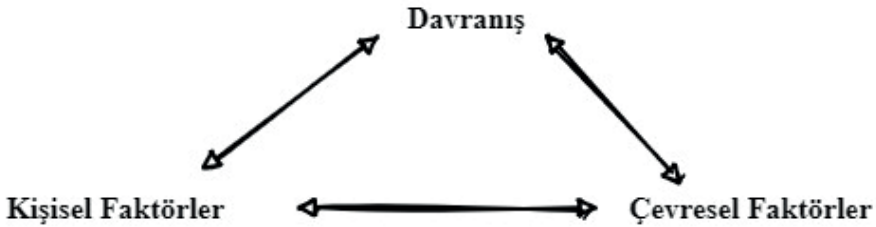
2. Akademik Öz-yeterlik ve Okul Tükenmişliği

Öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında bütünleşmeyi sağlamak ve böylece karşılaştıkları sorun ve zorluklarla yüzleşmek için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bazı öğrenciler akademik başarı durumunu tahmin etmek için birtakım yargılar geliştirebilir. Yapılacak tahminlerde dışsal uyarıcılar kadar duyuşsal özelliklerde etkili olabilir. Öğrencilerin becerilerini ve deneyimlerini geliştirmelerinde etkili olabilecek kavramların başında ise öz-yeterlik inancı gelmektedir. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, bireyin sorumlu olduğu bir görevde arzu edilen performansı göstermek için gerekli faaliyetleri öğrenme, düzenleme ve gerçekleştirme kapasitesi hakkında sahip olduğu inanç düzeyidir.

İnsanlar öz-yeterlik sayesinde sahip olduğu yeteneklerine dair bir inanç geliştirebilir. Bu yönüyle öz-yeterlik, insan davranışlarının en önemli yordayıcıları arasında gösterilebilir. Nitekim birey, günlük yaşamında sahip olduğu yetenek düzeyini aşabilecek herhangi bir sorumlulukla karşılaştığında görevin gerektirdiği özelliklerle sahip olduğu bireysel özellikleri değerlendirerek karar vermeye çalışır. Böyle durumlarda yetkinlik algısı, görevi yerine getirip getirmeme konusunda belirleyici bir unsur

olarak öne çıkmaktadır. Öz-yeterlik düzeyi düşük ve kendinde gerekli çabayı göremeyenler sorumluluk almaktan uzaklaşabilirken, yeteneklerine inananlar görevi yerine getirmek için daha istekli davranabilirler (Jordan vd., 2022).

Ek olarak öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler, kendi yeteneklerine şüpheli bakan kişilere göre daha fazla çaba harcayabilirler ve problemler karşısında daha uzun süre dayanabilirler (Bandura, 1977). Bu durumun ortaya çıkmasında kişinin davranışları, kişisel faktörler ve çevresel koşullar arasındaki etkileşimlerin etkili olduğu varsayılmaktadır (Bahar, 2019). Sosyal bilişsel teoride karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırılan bu durum Şekil 1’de gösterilmektedir (Wood & Bandura, 1989).



Şekil 1. Sosyal-Bilişsel Teoride Üçlü Karşılıklılık Modeli.

İnsanlar dünyaya geldikten sonra bebeklik döneminden itibaren sırasıyla ebeveynler, arkadaş ve okuldaki diğer üyeler bireyin öz yeterliliğini farklı şekillerde etkileyebilecek deneyimler sağlamaktadır. Bu süreçte kişisel yeterliğine güvenen ve öğrenmeye talepli birey kendi öz-yeterliğini değerlendirmek için hem kendi davranışı ve kişisel özellikleri hem de çevresel tepkilerden bilgiler edinebilir. Öğrenme yeteneğine güvenen kişiler düşük öz-yeterliğe sahip bireylere kıyasla karşılaştıkları zorluklar karşısında daha uzun süre dayanarak yüksek başarı elde edebilir (Artino, 2012).

Bununla birlikte son yıllarda öz-yeterlik kavramı çeşitli alanlarda farklı değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır. Akademik öz-yeterlik de genel anlamda öz-yeterliğin önemli türlerinden birisi olarak gösterilmektedir (Ekici, 2012). Akademik öz-yeterlik, bireyin sorumlu olduğu akademik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine dair inanç düzeyini ifade etmektedir (Schunk, 1991). Akademik öz-yeterlik, öğrenme ortamlarında bireylerin başarıya yönelik inançları, motivasyonel yönelimleri ve kişisel yeteneklerini içermektedir. Akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, okul ortamında riskli durumları daha çabuk fark edebilir ve akademik problemlerle daha yüksek başa çıkma davranışı sergileyebilirler (Isah vd., 2021). Akademik öz-yeterliği yüksek öğrenciler öğrenmeyi kolaylaştıran becerileri ve akademik özdenetimi

okul yaşamlarına rahatlıkla uyarlayabilirler (Chang vd., 2016; Du-Rocher, 2020).

Diğer taraftan öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyen okul tükenmişliği, okulla ilgili yaşantıların bir sonucu olarak yetersizlik duygusunu içerebilir. Kumaraswamy (2013) üniversite öğrencilerinin, aşırı akademik görevleri yerine getirememe endişesine bağlı olarak yetersiz hissettiğini bildirmiştir. Daha önceki araştırmacılar, akademik öz-yeterlik ile okul tükenmişliği arasında önemli ilişkiler olduğunu doğrulamıştır (Abarghwei & Ghavam, 2016; Ugwu vd., 2013). Akademik anlamda öz-yeterliği yüksek öğrenciler, sorumlu oldukları görevleri başarıyla tamamlamak için daha fazla çabalayabilirler. Bireyin akademik çalışmalarına yönelik yeterlik inancı, duygusal tükenme veya okul tükenmişliği gibi sorunlar karşısında onu daha azimli hale getirebilir (Khezerlou, 2017). Önceki bir araştırma akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin kendi kendini düzenleme yeteneğini daha yüksek bulmuştur (Park, 2011). Başka bir çalışmada Rachmah (2013) yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin üniversitede daha az kaygı ile tükenmişlik yaşadıklarını öne sürmüştür. Dolayısıyla, kişisel bir özellik olarak akademik öz-yeterlik öğrencilerin okul tükenmişliğini önleme ve başa çıkma sürecinde etkili olabilir. Buna göre akademik öz-yeterliliği yüksek olan öğrenciler akademik ortamlardaki stresli durum ve uyaranları uyarlanabilir olumlu kaynaklar olarak değerlendirebilir. Bu nedenle akademik öz-yeterliğe yönelik yüksek inançlar, daha düşük okul tükenmişliği seviyeleriyle bağlantılı olabilir.

3. Azim ve Okul Tükenmişliği

Azim üzerine daha önce birçok farklı araştırma yapan Duckworth (2006), bu araştırmaların birisini de bazı öğrencilerin zekadan bağımsız olarak hedeflerine bağlı kalarak başarılı olduğunu fark etmiştir. Bu durumu azim değişkeniyle açıklayan Duckworth, sonraları azim gibi bilişsel olmayan becerinin uzun vadeli başarı hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir faktör olduğunu kanıtlayabilmek için farklı alanlarda uzun yıllar çalışmalar gerçekleştirmiştir (Duckworth & Gross, 2014). Duckworth vd. (2007) azmi, başarısızlıklara, zorluklara ve ilerlemedeki duraganlıklara rağmen uzun süreli çaba ve ilgiyi sürdürme olarak nitelendirmiştir.

Azim, bireylerin eğitim ve kariyer yaşantılarında onların akademik başarısını destekleyen önemli bir kişisel faktör olarak kabul edilebilir. Azimli öğrenciler diğerlerine kıyasla daha yüksek notlar alabilmek için kararlı davranışlar sergileyebilir. Bu öğrenciler yeni bilgilerin bireysel öz-yeterliklerini desteklediğini düşündüklerinden, daha fazla öz düzenlemeyi içeren öğrenme

stratejilerine başvurabilirler. Ayrıca azimli öğrenciler, öğreticiden aldıkları akademik dönütleri çalışmalarına uyguladıkça ve çabalarının olumlu sonuçlarını fark ettikçe, daha yüksek akademik performans gösterebilir. Bu sayede herhangi bir başarısızlık karşısında yeniden değerlendirme ve tekrar denemeye hevesli hale gelebilirler. Daha önceki araştırmalar, azimli öğrencilerin akademik çalışmalara katılma olasılığını daha yüksek bulmuştur (Lee & Sohn, 2017; Pate vd., 2017). Bir araştırma azim ve öğrenci akademik başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Christopoulou vd. 2018). Başka bir çalışmada Bazalais vd. (2018) azmin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, araştırmacılar, azmin ait olma (Grisier, 2018), öznel mutluluk (Datu vd., 2021), duygusal sebatkarlık (Arifin & Puteri, 2019) ve motivasyonel kararlılık (Ekinci & Hamarta, 2019) gibi psikolojik sonuçlarla güçlü bir bağlantısı olduğunu belirlemiştir.

Bununla birlikte akademik hedeflere ulaşma sürecinde karşılaşılan zorluklarda azim tükenmişlik riskini azaltabilir (Lim, 2017). Bu nedenle, azim olgusu akademik bağlamlarda öğrencilerin okul tükenmişliği gibi duygusal durumları üzerinde etkili olabilir. Yakın zamanda araştırmacılar okul tükenmişliğini önlemede azmin önemli etkiye sahip olduğunu kanıtlamıştır (Howard vd., 2019; Natalia vd., 2022). Sosyal öğrenme kuramına göre, okuldaki çalışmalarda bireysel yeteneklerine güvenmeyen kişiler o konudaki çabalarını yavaşlatabilir (Bandura, 1986). Azim gibi önemli bir kişisel beceri, öğrencilerin kararlı bir şekilde yeni çalışmalara katılmasını teşvik edebilir. Güçlü bir azim sayesinde öğrenciler başarılı akademik çıktılar elde edebilir. Dolayısıyla okul bağlamında azim, daha iyi öğrenme çıktıları ve okul tükenmişliğini azaltmada güçlü bir yordayıcı olarak gösterilebilir.

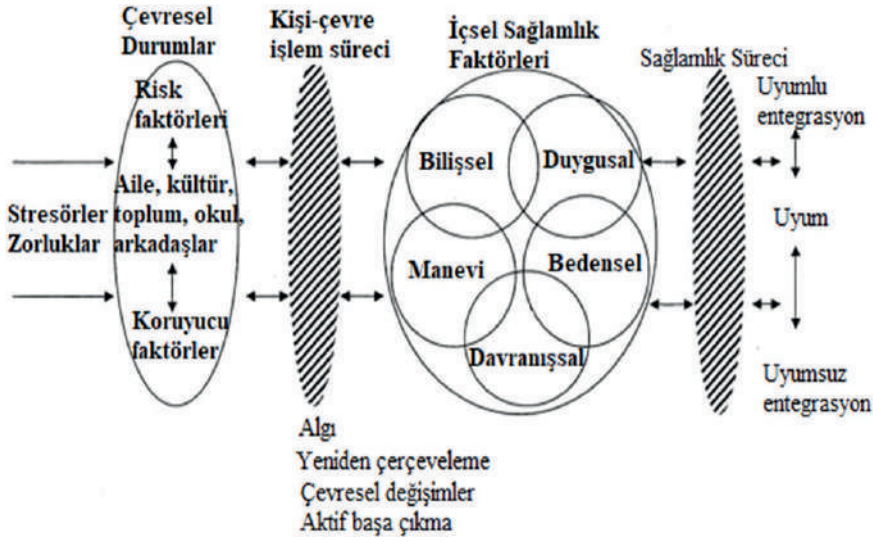
Azimli öğrenciler önceden belirledikleri akademik hedeflerine kararlı yönleriyle ulaşabilir. Öğrenciler açısından üniversiteye başlangıç ve mezuniyet, bir süreç olarak değerlendirildiğinde azimli öğrencilerin kalıcı olan ilgi ve ısrarı bu süreci üniversite eğitimlerini başarıyla yerine getirmelerini sağlayabilir. Duckwort vd. (2007) yüksek azim gösteren bireylerin düşük azim gösterenlere göre daha az sayıda kariyer değişikliği yaptıklarını belirtmiştir. Muenks vd. (2018) azmin sorumlu olan işlerle ilgili öz farkındalığı artırarak, zorlu görevler karşısında tutarlı davranışlarda artışa yol açtığını bildirmiştir. Bu bakımdan azim öğrencilerin odaklanmasına yardımcı olabilir. Çevresindeki kişiler vazgeçmeyi tercih etse bile, azimli öğrenci akademik zorluklarla başa çıkmak için daha fazla sebatkar tutum sergileyebilir. Dolayısıyla azim düzeyi yüksek öğrencilerin akademik yaşantılarında okul tükenmişliği bildirme riskinin daha düşük olacağı varsayılabilir.

3. Akademik Yılmazlık ve Okul Tükenmişliği

Öğrenciler eğitim öğretim yaşamları süresince çeşitli stres faktörleri karşısında akademik başarılarını koruma eğilimindedir. Günümüz toplumlarında, farklı kademelerde yer alan öğrenciler farklı başarı hedeflerine yönlendirilmekte ve bu hedeflere ulaşma noktasında ne tür çalışmalar yapması gerektiği farklı araştırmalarla ele alınmaktadır. Bu noktada bazı öğrenciler başarı hedeflerine ulaşmak adına zorluklara rağmen esnek davranışlar sergilerken, bazıları ise düşük esneklik sergileyebilir.

Bu noktada karşımıza literatürde sıkça kullanılan yılmazlık kavramı çıkmaktadır. Yılmazlık, bireylerin işlevsellik ve gelişimlerine zarar verebilecek uyaranlara karşı başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanabilir (Masten, 2014). Alan yazında yılmazlığın farklı tanımları yapılmış olsa da hepsinin ortak noktasında bir risk durumu ve engellere rağmen başarılı sonuçlar elde etme çabasının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yılmazlık, birçok alanda başarıyı sağlamak ve bu başarıyı yükseltmeye yönelik çok boyutlu bir değişken olarak görülebilir (Dwiningrum vd., 2018).

Yılmazlığın sahip olduğu çok boyutlu yapı içerisinde içsel ve dışsal dayanıklılık faktörleri yer almaktadır. (Mwangi vd., 2017). İçsel koruyucu faktörler olarak genellikle bireysel kişilik özellikleri vurgulanırken, dışsal faktörler fırsatlar ve gelişimsel destekleri içermektedir. Günlük yaşamda içsel ve dışsal faktörler olası sorun içeren etkenlerden kaçınmaya yardımcı olabilir. Kumpfer (1999) bu faktörleri hem süreç hem sonuç odaklı bir şekilde genişletilerek incelemiştir. Kapsamlı çalışmalar sonrası oluşturduğu model, literatürde yılmazlık kavramının bileşenlerini özetleyen ve önemli yönlerini vurgulayan en yaygın yılmazlık modeli olarak kullanılmaktadır. Şekil 2'de modele ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 2. Kumpfer Yılmazlık Modeli

Bu modelde bireyi zorlayan stres durumlarının kişisel-çevresel nasıl bir süreçten geçtiği, öznel yılmazlık faktörleriyle olan bağlantısı ve uyumlu/uyumsuz bütünleşme açık bir şekilde gösterilmiştir. Buna göre uyumlu bütünleşme gösteren bireyler yaşamdaki sorunlara karşı daha dirençli bir tutum geliştirebilir ve yeni çözüm yolları arayabilir (Chow vd., 2018). Diğer yandan uyumsuz bütünleşmeye bağlı yılmazlığın zayıflaması bireyin yaşamdaki sorunlarını daha da artırabilir ve böylelikle bireysel uyum sağlama kapasitesine zarar verebilir (Smith & Wandel, 2006).

Son yıllarda yılmazlık kavramı üzerine yapılan araştırmaların önemli ölçüde artış gösterdiği söylenebilir. Nitekim yılmazlık kavramı, orijinal bağlamından ayrı olarak akademik alanda sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Canvin vd., 2009). Özellikle akademik ortamlarda kullanılan yılmazlık, öğrencilerin stres ve baskı karşısında nasıl başarılı oldukları sorusuna cevap aramıştır (Baniani & Davoodi, 2021). Coronado-Hijon (2017) akademik yılmazlığı, öğrenmeyle ilgili risk faktörleri karşısında öğrencilerin başa çıkma yeteneği olarak nitelendirmiştir.

Akademik yılmazlık, öğrencilerin akademik başarılarını tehdit edebilecek zorluklar karşısında akademik olarak başarıya devam etme kapasitelerini yansıtır (Morales, 2008). Bireylerin akademik hayatta yaşadıkları çeşitli zorluklar sebep ve risk etkenleri bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, bir öğrenci yaşadığı sınav kaygısını herhangi bir stratejiyle yenebilirken, başka bir öğrenci aynı stratejiyi uyguladığında etkisiz kalabilir. Akademik

zorlukların her öğrenci için yansması farklı olsa da yaşanan zorlukların akademik performansa zarar vermeden önlenmesi gerekir. Önceki bir araştırma akademik yılmazlığın okula bağlılık duygusunda pozitif katkısı olduğunu öne sürmüştür (Nickolite ve Doll, 2008). Başka bir çalışmada yılmazlığın bireyin kendini daha iyi ifade etmesine ve pozitif algılamalar yapmasına katkı sağladığını ön görmüştür (McTigue vd., 2009). Bu anlamda akademik yılmazlığa sahip bireyler akademik problemlerin üstesinden gelebilir ve gelecek için olumlu beklentiler oluşturabilir. Akademik yılmazlık sayesinde okulda başarıyı sağlamak ve etkili öğrenmeyi zorlaştıran sorunların üstesinden gelebilmeyi alışkanlık haline getirmek akademik performansta yükselişe yol açabilir. Bu nedenle, akademik yılmazlık okul tükenmişliği ile ilgili sonuçları etkilemesi muhtemel önemli bir değişken olarak kabul edilebilir.

Sosyal bilişsel teori açısından etkili öğrenme süreci bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasında karşılıklı bir etkileşim sonrası ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre birey günlük yaşamında stres faktörlerini kendisi seçebilir ve aynı zamanda bu stresörlerle başa çıkabilecek kaynakları kendisi düzenleyebilir. Bu nedenle yılmazlık, kişinin yılmazlık düzeyini etkileyerek daha az stresli hissettirir (Benight & Bandura, 2004). Okul ortamları dikkate alındığında düşük bir akademik yılmazlığa sahip öğrenci okuldaki stres faktörleriyle baş etmede zorluk yaşayabilir. Abram ve Jacobowitz (2021) akademik olarak dayanıklı öğrencilerin düşük düzeyde okul tükenmişliği yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmalar akademik yılmazlığın, pozitif yönde başarı beklentisi ve kendi yeteneklerine güven gibi motivasyonel değişkenlerle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (Hwang & Shin, 2018; Li, 2017). Bu sonuçlar, akademik yılmazlığın tükenmişliğe müdahalede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç

Birçok üniversite öğrencisi aile, sosyal ve ekonomik sorunların yanı sıra projeler, sınavlar ve ödevler gibi bazı akademik talepler nedeniyle de stresli hissedebilir. Öğrencilerin yaşamış oldukları bu stres okul tükenmişliğine kaynaklık edebilir ve olumsuz psikolojik etkiler oluşturabilir. Bu nedenle bazı kişisel faktörlere (akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlık vb.) odaklanmak psikolojik iyi oluşu geliştirip tükenmişliği önleyerek olumsuz deneyimlerin etkisini azaltabilir. Bu bağlamda bu çalışma okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerde mevcut stres düzeyini azaltmada akademik öz-yeterlik, azim ve akademik yılmazlığı geliştirmeye odaklanan müdahalelerin okul tükenmişliğini önleme ve azaltmada etkili olabileceğini ileri sürmektedir.

5. Kaynakça

- Abarghucı, A., & Ghavam, E. (2016). The causal relationship of the social support and maladaptive perfectionism with the academic burnout mediated by the self-efficacy among undergraduate students of Shahid Chamran University. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 11-11. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/9377>
- Abram, M. D., & Jacobowitz, W. (2021). Resilience and burnout in healthcare students and inpatient psychiatric nurses: A between-groups study of two populations. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.10.008>
- Ahola, K., Honkonen, T., Isometsä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., Aromaa, A. & Lönnqvist, J. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders-results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders*, 88(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.06.004>
- Almasiova, A., Kohutova, K., & Budniak, A. (2019). School burnout syndrome in the students of helping professions and its possible predictors. *The New Educational Review*, 55(1), 39-51. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.57.3.03>
- Arifin, M., & Puteri, H. (2019). Personality, grit and organizational citizenship behavior at vocational higher education: The mediating role of job involvement. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 168-187. <https://www.learntechlib.org/p/216566/>
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Aypay, A. (2012). Secondary school burnout scale. *Theory & Practice*, 12(2), 782 – 787. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981817.pdf>
- Aypay, A. A. (2017). Positive Model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educ. Sci. Theory Pract.*, 17, 1345–1359. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173>
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsbd/issue/47296/560138>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman
- Baniani, P., & Davoodi, A. (2021). Predicting academic resilience based on metacognitive beliefs and achievement motivation in high school students in Shiraz, Iran. *Int J Pediatr*, 9(6), 13765-13772.

- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28* (2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy, 42*(10), 1129-1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clin. Psychol. Rev., 36*, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Canvin, K., Marttila, A., Burstrom, B. and Whitehead, M. (2009) ‘Tales of the unexpected? Hidden resilience in poor households in Britain. *Social Science & Medicine, 69*(2), 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.05.009>
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. P. (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences, 29*, 255–263. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00191-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00191-9)
- Chang, F., Min, W., Shi, Y., Kenny, K., & Loyalka, P. (2016). Educational expectations and dropout behavior among junior high students in rural China. *China & World Economy, 24*(3), 67-85. <https://doi.org/10.1111/cwe.12159>
- Chow, K. M., Tang, W. K. F., Chan, W. H. C., Sit, W. H. J., Choi, K. C., & Sally, C. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC Medical Education, 18*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1119-0>
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology, 9*(15), 2951-2971. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171>
- Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: A transcultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 594-598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013>
- Çakır, S., Akça, F., Fırıncı-Kodaz, A., & Tulgarer, S. (2014). The survey of academic procrastination on high school students with in terms of school burnout and learning styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 654-662. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.763>
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 201-218. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.3111a>

- Datu, J. A. D., McInerney, D. M., Žemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., & Datu, N. D. (2021). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 22(2), 981-1009. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00260-6>
- Duckworth, A. L. (2006). *Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement* [PhD dissertation]. Philadelphia: University of Pennsylvania. <https://www.proquest.com/openview/1dcb332c7c786daf68ea8c72676c3706/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *J Pers Soc Psychol.*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Du-Rocher, A. R. (2020). Active learning strategies and academic self-efficacy relate to both attentional control and attitudes towards plagiarism. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 203-216. <https://doi.org/10.1177/1469787418765515>
- Dwiningrum, S. I. A., Fauziah, P. Y., & Hidayah, R. (2018). Role of high school on creating academic resilience: Comparative study of high school students in Indonesia and Japan. *Advanced Science Letters*, 24(11), 8376-8379. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.12567>
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 174-185. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNME1UQXINZz09>
- Ekinci, N., & Hamarta, E. (2019). Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 962-996. <https://doi.org/10.26466/opus.691887>
- Evers, K., Chen, S., Rothmann, S., Dhir, A., & Pallesen, S. (2020). Investigating the relation among disturbed sleep due to social media use, school burnout, and academic performance. *Journal of Adolescence*, 84, 156-164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Gerber, M., Lang, C., Feldmeth, A. K., Elliot, C., Brand, S., Holsboer-Trachler, E., & Pühse, U. (2015). Burnout and mental health in Swiss vocatio-

- nal students: The moderating role of physical activity. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/jora.12097>
- Grisier, C. (2018). *Identifying a relationship between grit and both sense of belonging and student GPA* [PhD dissertation]. Grand Canyon University. <https://www.proquest.com/openview/cdeffb6f348a79199fd3f38ded944011/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, 60(2), 189-202. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A crosssectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Isah, S. A., Olutola, A. T., Olatoye, R. A., & Aderogba, A. A. (2021). Assessing the impact of academic self-efficacy on academic performance of university science students in katsina state, nigeria. *Indonesian Journal of Teaching in Science*, 1(2), 127-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/xxxx.xxxx>
- Jenaabadi, H., Nastiezaie, N., & Safarzaie, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The Educational Review*, 49(3), 65-76. <https://doi.org/10.15804/tner.2017.49.3.05>
- Jordan, L. P., Zhou, X., Fang, L., Wu, Q., & Ren, Q. (2022). Remaining in school in rural china: social capital and academic self-efficacy. *Youth*, 2(2), 138-149. <https://doi.org/10.3390/youth2020011>
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2017.20345>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 54(1), 23-55. <https://www.jstor.org/stable/23096078>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143. https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31737829/12_IRSSH-with-cover-page-v2.pdf
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. Glantz & Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. (pp. 27-34). Plenum Press.

- Lee, S., & Sohn, Y. W. (2017). Effects of grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in Korea. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(10), 1629-1642. <https://doi.org/10.2224/sbp.6400>
- Madigan, D.J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educ Psychol Rev*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective. *Stress*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.872618>
- McTigue, E. M., Washburn, K. E., & Liew, J. (2009), Academic resilience and reading: building successful readers, *The Reading Teacher*, 62(5), 422-432.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.002>
- Morales, E. E. (2008). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *The Educational Forum*, 72, 152-167. <https://doi.org/10.1080/00131720701805017>
- Muenks, K., Yang, J. S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, 4(2), 158-176. <https://doi.org/10.1037/mot0000076>
- Mwangi, C.N., Ireri, A.M., Mwaniki, E.W. (2017). Correlates of Academic Resilience among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 4.
- Natalia, C. E., Lestari, A. K. A., Cahyasari, E. A., Cindrawan, R., Matutina, A. Y., & Sumargi, A. M. (2022). The effect of grit and gratitude on subjective well-being of students attending limited face-to-face learning. *In Proceeding International Conference on Religion, Science and Education*, 1, 155-161. <http://sunankalijaga.org/prosiding/index.php/icrse/article/view/787>
- Nickolite, A., & Doll, B. (2008). Resilience Applied in School: Strengthening Classroom Environments for Learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 94-113. <https://doi.org/10.1177/0829573508316596>
- Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muşla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23524/250644>

- Park, Y. A. (2011). The influences of stress and academic self-efficacy on the subjective well-being of elementary school children. *Korean Journal of Child Studies*, 32(3), 107-120. <https://doi.org/10.5723/KJCS.2011.32.3.107>
- Pate, A. N., Payakachat, N., Harrell, T. K., Pate, K. A., Caldwell, D. J., & Franks, A. M. (2017). Measurement of grit and correlation to student pharmacist academic performance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(6), 105. <https://doi.org/10.5688/ajpe816105>
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238-1253. <https://link.gale.com/apps/doc/A217511785/AONE?>
- Rachmah, D. N. (2013). Relationship of self efficacy, stress coping and academic achievement. *Journal of Ecopsy*, 1(1), 6-12. <https://ppjp.ulm.ac.id/journal/index.php/ecopsy/article/view/477/395>
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud Mental*, 44(2), 91-102. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704-718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajarvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during Covid-19—The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796-807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Schaffran, P., Kleinert, J., Altfeld, S., Zepp, C., Kallus, K.W., & Kellmann, M. (2019). Risk detection of burnout: development of the burnout prevention questionnaire for coaches. *Front. Psychology*, 10, 714. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00714>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

- Shirom, A., & Melamed, S. A. (2006). Comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *Int. J. Stress Manag.*, *13*, 176–200. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176>
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic internet use. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(2), 16-31. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.002>
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, *50*(3), 649-662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium*, *13*(2), 37-45. https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Ugwu-2/publication/319321495_.pdf
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, *14*(4), 332-341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, *14*(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *20*(3), 44-55. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.004>
- Yu, J., & Chae, S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean Journal of Medical Education*, *32*(1), 13-21. <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.149>
- Yusoff, M. S. B. (2010). Stress, stressors and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry*, *11*(2), 143-157.
- Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(1), 82-93. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010008>

Psikodrama Tekniklerini Kullanan Psiko-eğitim Programlarının İncelenmesi: Bir Sistemik Literatür Taraması

Şilan Yılmaz¹

Yağmur Ulusoy²

Özet

Bu sistemik literatür taraması, psikodrama tekniklerinin psiko-eğitim gruplarında kullanımına ve etkililiğine ilişkin literatürü gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda Eric, Scopus, Web of Science ve Science Direct olmak üzere dört veri tabanında, 2000 ile Aralık 2022 tarihleri arasında İngilizce dilinde yayımlanan, psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim uygulamalarını içeren çalışmalar taranmıştır. Yapılan taramalarda dahil edilme kriterlerini karşılayan dokuz ampirik çalışma belirlenmiştir. Dahil edilen çalışmalarda psiko-eğitim uygulamaları, öğrenciler (ilkokul, ortaokul, liseye devam eden), çalışanlar (ebeler, hemşireler, hastane büro çalışanları), boşanmış ailelerin çocukları, hasta olan çocuklarının bakımını üstlenen anneler, anne adayları ve kronik ağrısı olan hastalar olmak üzere farklı örneklem grupları üzerinde test edilmiştir. Dahil edilen çalışmalar, psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim uygulamalarının tükenmişlik belirtilerini, zorbalık davranışlarını ve bakım yükünü güç bulmayı azaltmada; iş doyumunu, empatik iletişim becerilerini, empatik yaklaşımdan memnuniyeti, boşanmaya uyum sağlama becerilerini, tedaviye uyumu, bilişsel ve duygusal farkındalığı artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak çalışmaların yanlılık risk analizi değerlendirildiğinde; bazı çalışmalarda yanlılık riskinin belirsiz olduğu görülmüştür. Bu bulguların gelecekte yanlılık riskine karşı önlemlerin artırıldığı deneysel çalışmaların yapılması ve psikodrama tekniklerinin çeşitli problem alanlarını içeren psiko-eğitim çalışmalarında yer alması yönündeki farkındalığı artıracağı düşünülmektedir.

1 İnönü Üniversitesi, yerine pd.silanyilmaz@gmail.com, ORCID: 0009-0007-3508-9972

2 Dr. Öğrt. Üyesi, İnönü Üniversitesi, yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8906-7396

1.Giriş

Psiko-eğitim, grup uygulamaları arasındaki popülerliğini sürdürmektedir. Çünkü psiko-eğitim çocuktan ergene; yetişkinden yaşlıya kadar farklı popülasyonlardan gelen bireylere; okuldan hastaneye, iş yerlerinden sosyal hizmet kurumlarına kadar bir çok yerde uygulanabilmektedir (Brown, 2018). Ayrıca işlevselliği iyi olan, ancak bilgi ve beceri eksikliği yaşayan herkesin psiko-eğitim gruplarının bir üyesi olabileceği gerçeği (Corey vd., 2016), psiko-eğitim uygulamalarının yaygınlığını artırmaktadır. Yapılan araştırmalar bu düşüncüyü doğrulamaktadır (Arrillaga vd., 2016; Bäuml vd., 2006; Kaya, 2015; Olashore vd., 2023; Özenli vd., 2014; Wild vd., 2020).

Psiko-eğitim grupları, eğitici bir işleve sahip olup beceri geliştirmeyi sağlayan ve başarılması gereken belirli hedeflerin olduğu bir grup çeşididir (Madrid ve Swanson, 1995). Psiko-eğitim grupları grup üyelerinin belirli bir durum hakkında bilgi sahibi olmasına; kişilerin kendilerini etkileyen sorunları anlamalarına ve çözmelerine olanak tanır (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006). Psiko-eğitim grupları, grup oturumları yapılandırılmış olup bilgi aktarmaya dayalıdır (Jacobs vd., 2006 ile Corey vd., 2016). Üyelerin birbiriyle etkileşimleri önemli olmasına rağmen psiko-eğitimde asıl amaç kendilerine sunulan bilgileri öğrenmeleridir. Psiko-eğitim grupları belirli zaman sınırları içerisinde katılımcıların rahatsız edici duygularını güven ortamı oluşturularak ifade edebilmelerini, daha iyi başa çıkma ve yönetme stratejilerini öğrenmelerini sağlar (Brown, 2018). Bilgi aktarımının yapıldığı psiko-eğitim grupları katılımcılara içgörü kazandırır (Corey vd., 2016).

Psiko-eğitim gruplarında katılımcıların içgörü kazanmasında çoğunlukla tekniklere başvurulmaktadır (Güçray vd., 2009). Teknikler, hem öğrenmeyi hem de hatırlamayı kolaylaştırdığı için psiko-eğitim gruplarının vazgeçilmez bir unsurudur (Brown, 2013). Psiko-eğitim gruplarında bilişsel davranışçı terapinin (Al Kiyumi, 2020; Cuijpers vd., 2009; Gonzalez-Pinto vd., 2004); çözüm odaklı terapinin (Carr vd., 2017; Erdoğan ve Demir, 2022); diyalektik davranışçı terapinin (Albayrak ve Ulusoy, 2022); kabul ve kararlılık terapisinin (Erol, 2018; Yapan, 2021); bilinçli farkındalık terapisinin (Güldal, 2019; Gülden 2022); şema terapi ve bibliyoterapinin (Korkmaz, 2021) ve psikodramanın (Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Gürgan, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) tekniklerinden yararlanıldığı göze çarpmaktadır. Özellikle psikodrama teknikleri sadece psiko-eğitim değil; kendine yardım gruplarında (Miller vd., 2021) etkileşim gruplarında (Ulusoy ve Güçray, 2019) ve terapi gruplarında (Izydorczyk, 2011; Parlak ve Öksüz Gül, 2021) da sıklıkla kullanılmaktadır. Farklı grup uygulamalarında psikodrama tekniklerinden

sıklıkla yararlanılmasında, tekniklerin bütünlüycü bir işleve sahip olmasının rolü vardır (Blatner, 1993). Psiko-eğitim programlarında tercih edilmesinde ise psikodrama tekniklerinin eğitsel amaçlı kullanmaya izin verici olmasının rolü ön plana çıkmaktadır (Jones, 2001; Kuoppala ve Kekoni, 2013).

J. L. Moreno (1946) tarafından geliştirilen psikodrama teknikleri günümüzde yaygın bir kullanım alanına sahiptir (Cruz vd., 2018). Psikodrama; ısınma teknikleri, temel teknikler (Altınay, 2007a; Blatner, 2002), yardımcı teknikleri ve paylaşım tekniklerini kullanan bir psikoterapi yöntemidir (Altınay, 2007b). Psikodramada rol değiştirme, eşleme, ayna, hareketi durdurma, yeniden oynama, yandan konuşmalar, eylem sosyometrisi (heykelleştirme), imgeleme, boş sandalye, kendi kendine konuşma, rol eğitimi en yaygın teknikler arasındadır (Blatner, 2002). Ancak psikodramada en önemli teknikler rol değiştirme, eşleme ve aynalama olarak kabul edilmektedir (Altınay, 2007a; Ameln ve Becker-Ebel, 2020; Blatner, 2002). Rol değiştirme; diğerinin rolünü üstlenip onun gözünden kendine bakmayı sağlar, içgörü ve umut geliştirir (Giacomucci, 2021; Karp vd., 2013). Bir psikodrama canlandırmasında, kişiler birbirlerinin bakış açısını daha iyi anlamak için rollerini tersine çevirebilirler (Giacomucci, 2021). Eşleme, rol değiştirme için ilk adım olup duyarlılığı, empatiyi ve karşı aktarımı anlamayı en çok gerektiren tekniktir (Karp vd., 2013). Baş oyuncu olarak adlandırılan protagonistin yanında durarak, duruşunu taklit ederek ve sanki protagonistmiş gibi birinci şahıs ağzından konuşmayı içerir (Giacomucci, 2021). Eş olan kişi, protagonistin yeterince ifade edemediği duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinde yardımcı olur ve böylece protagonist desteklenmiş hisseder ve bir birleşme ortamı oluşur (Karp vd., 2013). Ayna (aynalama) tekniği protagonistin kendi davranışlarını izlemesini mümkün kılar (Karp vd., 2013). Psikodramayı canlandıran kişinin kenara çekilerek yerine başka bir grup üyesinin geçmesini sağlayan bir tekniktir (Lambie vd., 1997). Bu sayede protagonist kendi sahnesine dışarıdan bakarak, o anda oluşan farkındalık ve iç görüşü ile tekrar o sahneye girip yeni gerçeğini yaratır (Ünsal, 2016). Özellikle protagonist bir rolde sıkışıp kaldığında, savunmaya geçtiğinde veya tepkilerinin başkaları tarafından nasıl anlaşıldığını fark etmediğinde kullanışlıdır (Giacomucci, 2021). Kullanılan teknikler arasında bulunan rol oynama, belirli bir sorunu, geçmiş ve geleceğe yönelik ele alarak yeniden oluşturmaya yardımcı olan bir tekniktir (Algur, 2016; Ameln ve Becker-Ebel, 2020; Blatner, 2002). Rol oynama, kendinin farkına varmanın aksine, bazı alışılmadık davranış kalıplarını öğrenmeyi ve uygulamayı içerir (Ameln ve Becker-Ebel, 2020). Boş sandalye tekniği, psikodramada bir rolü somutlaştırmak için kullanılan bir tekniktir (Giacomucci, 2021). Gestalt terapisinde temel olan bu teknik, psikodramada rollerin yerine kullanılır

(Ameln ve Becker-Ebel, 2020). Protagonistin aktarım için yalnızca bir nesneye ihtiyacı olması, saldırganlık gibi duygularını ifade etmesi ya da yeterli katılımcı olmaması durumlarında kullanılır (Ameln ve Becker-Ebel, 2020). Bir başka teknik olan imgeleme, hayal gücü olarak da geçer ve bu teknik katılımcıların birkaç dakikalığına kendilerini belirli bir durumda hayal etmeleri ile gerçekleştirilir (Ameln ve Becker-Ebel, 2020). Son olarak sosyometri tekniği, grup dinamiğinin birer parçası olan kişiler arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmada kullanılan bir tekniktir (Blatner, 2002). Bu teknik grupta seçimler üzerinden keşiflerde bulunmayı ve protagonistin karanlıkta kalan taraflarını aydınlatmayı sağlar (Bilik, 2016). Tüm bu tekniklerle kişi geçmişteki olayları yeniden deneyimleyerek geleceğe yönelik yeni bir bakış açısı edinir (Blatner, 2002).

Psikodrama tekniklerinin grup çalışmalarında etkili olduğu (Bayrı Bingöl vd., 2022; Sokovnina ve Aleshin, 2015); bireylerin grupta ele aldıkları sorunu canlandırma yoluyla çözmelerinin yanında geleceğe yönelik beceriler edindiği (Blatner, 2002) ve diğer psikoterapilerden farklı olarak sahne kullanarak katılımcılara yeni deneyimler kazandırdığı (Altınay, 2007b; Karp vd., 2013) görülmektedir. Ancak psikodrama tekniklerinin grup uygulamalarındaki etkililiğini sentezleyen sistematik literatür taramaları veya meta-analiz çalışmalarının yetersiz olduğu görülmüş (Cruz vd., 2018; Kipper ve Ritchie, 2003); özellikle psikodrama tekniklerinden yararlanan psiko-eğitim gruplarının etkililiğine ilişkin bulguları biraraya getiren herhangi bir sistematik literatür taramasına rastlanmamıştır.

Sistematik literatür taramaları, mevcut çalışmaları sistematik olarak derleme (Yıldız, 2022), elde edilen bilgileri nesnel bir şekilde özetleme (Perestelo-Pérez, 2013) ve müdahalelerin etkililiğini değerlendirmede kullanılan araştırmalardır (Munder ve Barth, 2018). Bir araştırmannın etkililiğini ortaya koyan araştırmaları derlemek, literatürdeki mevcut durumu ve oluşacak ihtiyaçları belirlemeyi sağlayacaktır (Munder ve Barth, 2018). Psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmaları bir araya getiren bir sistematik literatür taraması literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı gibi, psiko-eğitim gruplarında kullanılan ve ön plana çıkan ya da geri planda kalan psikodrama teknikleri hakkındaki bilgi eksikliğinin giderilmesini de sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmada, psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim programlarının ampirik sonuçlarını sentezlemek ve kullanılan tekniklere ilişkin bulguları bir araya getirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırmada şu alt amaçlar belirlenmiştir: a) psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim uygulamalarına yer veren ampirik çalışmaları belirlemek, b) araştırmaların karakteristik ve metodolojik özelliklerini incelemek, c) bir anlatı incelemesi

kullanarak sonuçların ve mevcut literatürün özetinin eleştirel açıklamasını yapmak.

2.Yöntem

Bu araştırmada sistematik literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. Sistematik literatür taraması, incelenen mevcut çalışmaların sonuç ve bulgularını sistematik, nesnel bir şekilde sentezlenerek ortaya konmasında etkili bir araştırma metodolojisidir (Yıldız, 2022). Sistematik literatür taramaları, belirli sorulara yanıt bulmak için ampirik araştırmaların objektif bir şekilde değerlendirilmesine imkan vermektedir (Perestelo-Pérez, 2013).

Sistematik literatür taramalarında, yapılan incelemelerin eksik raporlanması durumunu önlemek için PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri) olarak kısaltılan raporlama ögeleri geliştirilmiştir (Liberati vd., 2009). PRISMA, sağlık müdahalelerinin etkilerini değerlendirmek için tasarlanmış olsa da sosyal veya eğitimsel müdahale gibi durumlarda da kullanılmaktadır (Page vd., 2021). Mevcut çalışmada, PRISMA'dan yararlanılmıştır.

Sistematik incelemede araştırma sorularına yanıt bulmada ise PICOS (katılımcılar, müdahaleler, karşılaştırmalar, sonuçlar ve araştırma tasarımı) yaygın olarak kullanılmaktadır (Liberati vd., 2009). Öncelikle araştırmalarda hangi katılımcılara, müdahalelere, karşılaştırma ve sonuç ölçümlerine yer verileceğini belirlemek için dahil edilme ve dışlama kriterlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Perestelo-Pérez, 2013). Bu araştırmada sosyal bilimler alanında kapsamlı sonuçlar gösteren Eric, Web Of Science, Science Direct, Scopus veri tabanları üzerinden, Mart – Haziran 2023 tarih aralığında “psychodrama techniques” and “psychodrama” and “program” and “psycho-education” and “education” anahtar kelimeleri kullanılarak İngilizce dilinde yayımlanmış deneysel çalışmalar incelenmiştir. Başlık, özet ve yöntem bölümleri, içerik açısından taranmış; özetten yeterli bilgiye ulaşılmadığında, dahil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için makalenin tamamı okunmuştur. **Tablo 1**'de, mevcut çalışma için dahil edilme ve dışlama kriterleri ile bu kriterlerin gerekçelerine yer verilmiştir.

Tablo 1 Çalışma Seçim Süreci İçin Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Kriterler	Gerekçesi
Dahil edilme kriterleri	
Psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim çalışmaları	İçgörü kazandırmayı hedefleyen psiko-eğitim çalışmalarında, psikodrama tekniklerinin kolaylaştırıcı rolünün olması (Şişman ve Buzlu, 2021).
Psikometrik bir ölçüm kullanılarak sonucun incelenmesi	DeneySEL müdahalenin nicel verilere dayanması.
Çalışmanın İngilizce olarak yazılmış olması	Bilimsel çalışmalarda kullanılan en yaygın dilin İngilizce olması ve tercüme edilebilmesi.
DeneySEL desenli çalışma tasarımları (yarı deneySEL tasarımlar dahil)	DeneySEL desenli çalışmaların neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmayı sağlaması (Johnson ve Christensen, 2014).
Hakemli bir dergide yayınlanmış olması	Nitelikli çalışmaların dahil edilmesi.
2000-2022 yıllarında yayınlanan çalışmalar	Psikodrama ile ilgili çalışmaların 21. yy.dan itibaren artış göstermesi (Orkibi ve Feniger-Schaal, 2019).
Dışlama Kriterleri	
Diğer formatlarda yayınlanan çalışmalar: Kitaplar (tam kitaplar, bölümler veya incelemeler dahil), Tezler, Konferans bildirileri/özetler, Filmler, Dergiler, Gazeteler, Bültenler.	Daha az bilimsel titizlik içermesi.
Diğer grup çalışmaları (psikodrama grupları, psikoterapi vb.)	Etkililiği araştırılan grubun psiko-eğitim grupları olması gerekliliği taşıması.
Psikodrama tekniklerinin kullanılmadığı çalışmalar	Etkililiği araştırılan yaklaşımın psikodrama tekniklerine dayanması.
İngilizce dışında bir dille yazılan çalışmalar	Tercüme edilememesi.

2.1.Araştırmaların kodlanması

Bu araştırmada dahil edilen çalışmalar PICOS'ta belirtilen katılımcılar, müdahaleler, karşılaştırmalar, sonuçlar ve araştırma desenine göre kategorize edilmiştir. Bu çalışmaların a) yazar ve yılına; b) örneklem özelliklerine (yaş grubu, katılımcı sayısı); c) yayınlandığı ülkeye; d) deneySEL tasarım modeline; e) müdahale detaylarına (seans sayısı ve süresi); f) kullanılan psikodrama tekniklerine; g) etki büyüklüğüne; h) ölçüm sonuçlarına yer verilmiştir.

2.2. Yanlılık Risk Değerlendirmesi

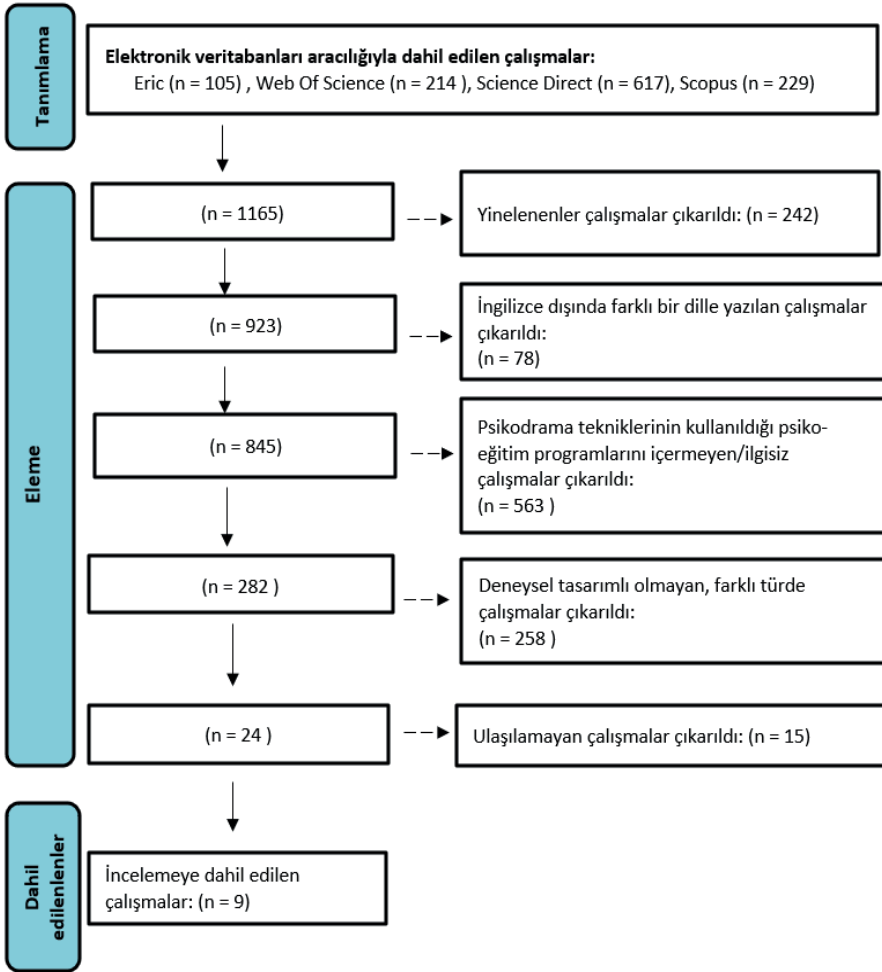
Sistemantik literatür taramalarında güvenilir sonuçları ve metodolojik kaliteyi kontrol etmek için yanlılık riskini belirlemeyi amaçlayan Cochrane yanlılık risk değerlendirme aracına başvurulmaktadır (Higgins vd., 2011). Yedi boyuttan oluşan bu araç düşük, belirsiz ve yüksek risk şeklinde derecelendirilmektedir (Higgins vd., 2011). Bu boyutlar; rastgele atama prosedürü, randomizasyon bilgisinin gizlenmesi, katılımcıların ve uygulayıcının körlenmesi, tedavi uygulaması, sonuç değerlendirmesinin körleştirilmesi, eksik sonuç verilerinin ele alınması ve seçici raporlamadan oluşmaktadır (Munder ve Barth, 2018).

Psikoterapi çalışmalarının yanlılığını incelemek için kullanılan Cochrane yanlılık risk değerlendirme aracı (Munder ve Barth, 2018), mevcut çalışmada kullanılmış ve dahil edilen her çalışma yedi boyuta göre değerlendirilmiştir. Seçim yanlılığı, rastgele atama prosedürü ve randomizasyon bilgisinin gizlenmesi olmak üzere ikiye ayrılır. Katılımcıların çalışmaya rastgele seçilip seçilmediğini ve bu bilginin katılımcılardan gizlenme durumunu yansıtır (Munder ve Barth, 2018). Performans yanlılık riski, katılımcı ve uygulayıcıların körlenme ve tedavi uygulama durumlarına göre ikiye ayrılır. Çalışma sırasında katılımcılar ve uygulayıcılar tarafından hangi gruba hangi müdahalelerin uygulandığının bilinmesi ve uygulayıcının gerekli eğitime sahip olması durumuyla ilgilidir (Munder ve Barth, 2018). Bir başka boyut olan belirleme yanlılığı, sonuçları değerlendiren araştırmacının çalışmadaki katılımcıların grup atamalarından habersiz olma durumu ile ilgilidir. Sonuç değerlendirmesinin körleştirilmesini içerir (Munder ve Barth, 2018). Yıpranma yanlılığı boyutu, eksik sonuç verilerinin olup olmadığı veya eksik verilerin nasıl ele alındığını ifade eder (Munder ve Barth, 2018). Son boyut olan raporlama yanlılığı ise olumlu bir ölçüm sonucunu seçmeyle yanlı davranmayı önleme ya da tek bir ölçüm sonucunun diğer ölçüm sonuçlarını yansıtamayacağı gibi durumlar göz önünde bulundurularak önceden hazırlanmış bir çalışma prosedürünü içerir (Munder ve Barth, 2018).

3. Bulgular

Bu çalışmada sözü edilen anahtar sözcükleri ile tarama yapıldığında 1165 yayına ulaşılmıştır. Süreç, dahil edilme kriterlerine uygun olmayan yani her bir veri tabanından çıkarılan araştırmaların sayısını belirlemek ile başlamıştır. Bunun için öncelikle yinelenen yani birden fazla veri tabanında dizinlenen makaleler (n= 242) elenmiştir. İkinci adımda İngilizce dilinden farklı dillerde yayımlanmış (n = 78) çalışmalar elenmiştir. Üçüncü adımda

psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim programlarını içermeyen/ilgisiz çalışmalar (n = 563) ; dördüncü adımda deneysel tasarıma sahip olmayan nitel çalışmalar, raporlar, vaka ve derleme çalışmaları (n = 258) dışlanmıştır. Son olarak anahtar kelimelerle taratıldığında makalelerin tam metnine ulaşılamayan çalışmalar (n = 15) dışlandıktan sonra geriye kalan araştırma sayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak 9 makalenin dahil edilme kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir. **Şekil 1**'de dahil edilen bu makalelere ulaşma süreci özetlenmiştir.



Şekil 1 Çalışma Seçim Sürecini Gösteren Prizma diyagramı

3.1.Araştırmaların Karakteristik Özellikleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların örneklem gruplarının yaş aralığı çalışmaların çoğunda belirtilmemiştir. Örneklem gruplarını ortaokul ve lise öğrencileri, anne adayları, hastane ofis personelleri, ebeler, ebeveynleri boşanmış ortaokul öğrencileri ve allojeneik kemik iliği transplantasyonu yapılan çocuklarının bakım yükünü üstlenen anneler oluşturmaktadır. Bu araştırmaların çoğunluğu Türkiye’de (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Gürgan, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021); bir araştırma Brezilya’da (Loduca vd., 2018); bir araştırma ise Amerika’da (Kruczek ve Zigelbaum, 2004) yürütülmüştür.

Dahil edilen çalışmalarda psikodrama tekniklerinden yararlanan psiko-eğitim programları; ortaokul öğrencilerinde riskli davranışlara ilişkin farkındalığı (Kruczek ve Zigelbaum, 2004), tükenmişlik belirtileri yaşayan ofis personellerinde iş doyumunu (Karabilgin Öztürkçü vd., 2018), hemşirelik öğrencilerinin kendi duygularına yönelik farkındalığını (Şişman ve Buzlu, 2021), ebe ve hemşirelerin empatik iletişim becerilerini (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006), boşanmış aile çocuklarının öznel iyi oluşunu, boşanmaya uyum ve dayanıklılıklarını, (Gürgan, 2020), hastaların tedaviye uyumunu (Loduca vd., 2018) artırmaya; allojeneik kemik iliği transplantasyonu yapılan çocukların bakımını üstlenen annenin fiziksel, ruhsal ve sosyal işlevlerinin iyileştirilmesinde bakım yükünü güç bulmalarını (Engin vd., 2002) ve ilkökul öğrencilerinde zorbalık davranışını (Şahin, 2012) azaltmadaki etkililiğini ortaya koymaktadır.

Dahil edilen çalışmalarda, psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim programları doktor (Karabilgin Öztürkçü vd., 2018), psikodrama terapisti (Engin vd., 2002), psikolog ve psikodramatistten psikodrama eğitimi alan araştırmacılar (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020), akademisyen psikolojik danışman (Gürgan, 2020; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şahin, 2012), psikolog (Loduca vd., 2018) ve akademisyen hemşireler (Ançel, 2006; Şişman ve Buzlu, 2021) tarafından yürütülmüştür.

3.2.Araştırmaların Metodolojik Özellikleri

Bu araştırmada dahil edilen çalışmaların üçü deney ve kontrol gruplu (Gürgan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) rastgele atamanın yapıldığı deneysel tasarıma sahiptir. Yarı deneysel tasarıma sahip çalışmalardan üçü (Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018, Loduca vd., 2018) deney gruplu; ikisi kontrol gruplu (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Kruczek ve Zigelbaum, 2004) çalışmadır. Çalışmalardan biri (Ançel, 2006) tek

gruplu ön test-son test deneysel tasarıma sahiptir. Bir çalışmada (Gürgan, 2020) deneysel işlem öncesinde alınan ön test ölçümlerine göre deney ve kontrol gruplarının birbirine eşit olduğu bilgisine yer verilirken; geriye kalan çalışmalarda aynı işlemin yapıldığına dair bilgi yer almamaktadır (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021). Çalışmalardan sadece birinde (Şişman ve Buzlu, 2021) plasebo grubu vardır. Dahil edilen çalışmalardan birinde (Kruczek ve Zagalbaum, 2004) son test, üç çalışmada (Ançel, 2006; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018, Loduca vd., 2018) ön test ve son test, beş çalışmada (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Engin vd., 2002; Gürgan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) ise ön test ve son test ölçümlerine ek olarak izleme test ölçümleri yapılmıştır. Dahil edilen çalışmalarda deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığı gibi ön test ve son test ölçümleri de karşılaştırılmıştır. Dahil edilen çalışmaların üçü deneysel (Gürgan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021), beşi yarı deneysel (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Loduca vd., 2018), bir çalışma (Ançel, 2006) ise tek gruplu ön test-son test tasarımı deneysel desene sahiptir.

Dahil edilen çalışmalarda kullanıcı memnuniyeti anketinden (Kruczek ve Zagalbaum, 2004); Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Minnesota Doyum Ölçeğinden (Karabilgin Öztürkçü vd., 2018); Empatik İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimler ölçekleri ile Normal Doğumda Anne Memnuniyetini Ölçme Ölçeğinden; (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020); Çocuk Boşanma Uyum Envanteri, Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeğinden (Gürgan, 2020); Zarit Bakım Verme Yük Ölçeği (Engin vd., 2002), Empatik İletişim Becerisi Ölçeği B'den (Ançel, 2006), Hastane Anksiyete ve Depresyon Ölçeği (HADS) ve Sayısal Ağrı Derecelendirme Ölçeğinden (Loduca vd., 2018), Zorba ve Mağdur Belirleme Ölçeği Çocuk Formundan (Şahin, 2012), Duygusal Farkındalık Ölçeği (DFÖ) ve Duygusal İfade Ölçeğinden (Şişman ve Buzlu, 2021) yararlanılmıştır.

Dahil edilen çalışmalarda, psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim uygulamaları en az 3 (Karabilgin Öztürkçü , 2018); en fazla 11 oturum (Gürgan, 2020; Şahin, 2012) olarak yürütülmüştür. Dahil edilen çalışmalarda, oturumların 60 ila 120 dakika arasında değiştiği görülmektedir. Ancak bir çalışmada (Karabilgin Öztürkçü , 2018) her bir oturumun süresi yerine toplam oturum süresi (25 saat); iki çalışmada (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006) ise psiko-eğitim grup uygulaması tek oturum (4 saat) olarak belirtilmiştir.

Dahil edilen çalışmalarda psikodramanın rol oynama (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Karabilgin Öztürk , 2018; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021), aynalama (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Şişman ve Buzlu, 2021), rol değiştirme (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Gürkan, 2020) ve eşleme (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Şişman ve Buzlu, 2021) tekniklerinden sıklıkla yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bunların dışında bir çalışmada (Engin vd., 2002) boş sandalye; bir başka çalışmada (Şişman ve Buzlu, 2021) sosyometri ve diğer bir çalışmada (Ançel, 2006) imgeleme tekniklerinden yararlandığı görülmektedir. Bir çalışmada (Loduca vd., 2018) ise kullanılan psikodrama tekniği ya da teknikleri hakkında bilgiye yer verilmemiştir.

3.3.Müdahale Sonuçları

3.3.1.Etkililik

Psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim gruplarının iş tükenmişlik belirtilerini (Karabilgin Öztürkçü vd., 2018), bakım yükünü güç bulmayı (Engin vd., 2002), endişeli ve depresif özellikleri, ağrı yoğunluğunu (Loduca vd., 2018) ve zorbalık davranışını (Şahin, 2012) azaltmada etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Riskli davranışlara ilişkin farkındalığı (Kruczek ve Zigelbaum, 2004), iş doyumunu (Karabilgin Öztürkçü vd., 2018), ebelerden beklenen empatik yaklaşım memnuniyetini (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020), empatik iletişim becerilerini (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Şahin, 2012), boşanmaya uyumu, yılmazlığı ve öznel iyi oluşu (Gürkan, 2020), tedaviye uyumu (Loduca vd., 2018) ve duygusal farkındalığı (Şişman ve Buzlu, 2021) artırmada etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde; Kruczek ve Zigelbaum'un (2004) yaptığı çalışmada madde bağımlılığı ve cinsel taciz davranışlarına yönelik farkındalık kazandırmayı amaçlayan psikodrama tekniklerinden yararlanan psiko-eğitim uygulamaları ile geleneksel psiko-eğitim uygulamaları karşılaştırılmıştır. Gruplardaki katılımcıların duygu, düşünce ve davranış değiştirme olasılığı için rol oynama tekniğinin kullanıldığı psiko-eğitim müdahalesi ($\eta^2 = .12$); yaş ($\eta^2 = .09$) ve cinsiyet ($\eta^2 = .01$) değişkenlerine göre kısmi etki büyüklüklerinin hesaplandığı görülmektedir. Müdahale ve yaş arasındaki etkileşim ($\eta^2 = .03$); 5. Madde³ için müdahale

3 “Bu sunum konu hakkında düşünmenin yanı sıra hissetmemi de sağladı.”

($\eta^2 = .10$), yaş ($\eta^2 = .05$), cinsiyet ($\eta^2 = .01$) ; 6.madde⁴ için müdahale ($\eta^2 = .02$), yaş ($\eta^2 = .08$), yaş ve cinsiyet arasındaki etkileşim ile ilgili etki büyüklükleri belirtilmiştir. Engin vd.'nin (2002) yaptığı çalışmada bakım yükünü güç bulmayı azaltmayı amaçlayan psiko-eğitim uygulamasının, annelerin bakım yükünü güç bulma kısmı ($\eta^2 = 0.37$) ve ortalama (0.70) olarak etki büyüklüklerinin hesaplandığı görülmektedir. Şahin'in (2012) yaptığı çalışmada zorbalık davranışlarını azaltmayı amaçlayan psiko-eğitim uygulamasının zorbalık davranışını azaltmada zaman ($\eta^2 = .93$), zaman ile yapılan müdahale ($\eta^2 = .91$) için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Dahil edilen diğer çalışmalarda ise (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Gürkan, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018; Şişman ve Buzlu, 2021) etki büyüklük değerlerinin hesaplanmadığı görülmektedir.

Tablo 2'de dahil edilen makalelerin yayın yılı, yazarların isimleri, bağlı oldukları ülke, çalışılan örneklemin yaş grubu, araştırmanın deseni, müdahalenin detayları, değerlendirme süreci ve sonuçlarını içeren bibliyometrik verilere yer verilmiştir.

4 “Bu sunumun bir sonucu olarak davranışımızı değiştirme olasılığımız nedir?”

Tablo 2 Dabii Edilen Çalışmalarından Elde Edilen Bibliyometrik Bilgiler

Çalışma	Yaş Grubu	Ülke	Araştırma Dzeni, N	Müdahale Detayları	Kontrol/Plasebo Grubu	Değerlendirme	Psikodrama Tekniğı	Etki Büyüklüğü	Sonuçlar
Aktaş ve Pasinlioğlu (2020)	27-45	Türkiye	Yarı deneysel, ebeler (n = 15) doğum yapan anneler (n = 134)	8 oturum, tek oturum 4 saat	Kontrol grubuna müdahale yok, plasebo yok	Ön-test, son test, izleme testi	Aynalama, rol değiştirme, rol oyunama, eşleme	Belirlenmemiş	Anlamli farklılık vardır. Empatik iletişim becerileri ve empatik eğilimler artmıştır. Anne doğum memnuniyeti artmıştır.
Kruzcek ve Zağelbaum (2004)	Ortaokul ve lise öğrencileri	Amerika	Yarı deneysel, 262	4 oturum, tek oturum 60 dk	İki deney grubuna psikodrama tekniklerinden yararlanılan psik-egitim, iki kontrol grubuna geleneksel psiko- egitim; plasebo yok	Son test	Rol oynama	Müdahale: η^2 = .12 Yaş: η^2 = .09 Cinsiyet: η^2 = .01 Müdahale ve yaş arasındaki etkileşim: η^2 = .03	Anlamli farklılık vardır. Ortaokul öğrencilerinde ve kız öğrencilerde riskli davranışlara ilişkin farkındalık artmıştır. Lise öğrencilerinin sonuçlarında farklılık bulunmamıştır.
Karabilgin Öztürkçü vd. (2018)	Ortalama 37.57	Türkiye	Yarı deneysel, 54	3 oturum, toplam 25 saat	Kontrol grubu yok, plasebo yok	Ön-test, son test	Rol değiştirme Aynalama	Belirlenmemiş	Duyarsızlaşma azalmış, kişisel başarı artmıştır. Duygusal rükennmişlik boyurunda anlamli farklılık bulunmamıştır.
Gürkan (2020)	Ortaokul öğrencileri	Türkiye	Deneysel, 28	11 oturum	Kontrol grubuna müdahale yok, plasebo yok	Ön-test, son test, izleme testi	Rol değiştirme	Belirlenmemiş	Anlamli farklılık vardır. Boşanmaya uyum ve yılmazlık puanları ve özel iyi oluş artmıştır.

Tablo 2 (devam)

Enğin vd. (2002)	Belirtilmemiş	Türkiye	Yarı deneysel, 21	4 oturum, tek oturum 60 dk	Kontrol grubu yok, plasebo yok	Ön-test, son test, izleme testi	Boş sandalye tekniği, aynalama, imgeleme	Kismi ($\eta^2 = 0,38$) ve ortalama etki büyüklüğü: 0.70	Anlamli farklılık vardır. Bakım yükünü güç bulma azalmıştır.
Şahin (2012)	İlkokul öğrencileri	Türkiye	Deneysel, 38	11 oturum, tek oturum 75 dk	Kontrol grubunda günlük konular üzerine sohbet, plasebo yok	Ön-test, son test, izleme testi	Rol oynama	Zaman: $\eta^2 = ,93$ zaman ve müdahale : $\eta^2 = ,91$	Anlamli farklılık vardır. Zorbalık davranışları azalmış, empatik beceriler artmıştır.
Ançel (2006)	Belirtilmemiş	Türkiye	Tek gruplu ön test-son test tasarımı, 263	5 oturum, tek oturum 4 saat	Kontrol grubu yok, plasebo yok	Ön-test son test	Rol oynama, imgeleme	Belirtilmemiş	Anlamli farklılık vardır. Empatik iletişim becerisi artmıştır.
Loduca vd. (2018)	Ortalama: 51.11	Brezilya	Yarı deneysel, 81	6 oturum, tek oturum 90 dk	Kontrol grubu yok, plasebo yok	Ön-test son test	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Anlamli farklılık vardır. Endişeli ve depresif özellikler ve ağrı yoğunluğu azalmış, tedaviye uyum artmıştır.
Şişman ve Buzlu (2021)	19-21	Türkiye	Deneysel, her grupta 40	10 oturum, tek oturum 1,5-2 saat	Kontrol grubuna müdahale yok, plasebo grubuna etkileşimli konuşma ve beyin fırtınası etkinliği	Ön-test, son test, izleme testi	Sosyometri, eşleme, rol oynama, aynalama	Belirtilmemiş	Anlamli farklılık vardır. Duygularını fark etme ve duyguyu ifade puanları artmıştır.

3.4. Yanlılık Risk Değerlendirmesi Sonuçları

Dahil edilen çalışmalar, yedi boyutlu yanlılık risk değerlendirmesine göre incelendiğinde çalışmaların her bir boyuttaki yanlılık risklerinin farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bazı çalışmalarda (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018) seçim yanlılık riskinin yüksek olduğu görülürken; bir çalışmada (Kruczek ve Zigelbaum, 2004) belirsiz üç çalışmada (Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) seçim yanlılık riskinin düşük olduğuna karar verilmiştir. Bir çalışmada (Gürgan, 2020) ise seçim yanlılık riskinin randomizasyon bilgisinin gizlenmesi boyutunda belirsiz olduğu; rastgele atama prosedürü boyutunda ise düşük olduğuna karar verilmiştir.

Dahil edilen çalışmaların dördünün (Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şişman ve Buzlu, 2021) performans yanlılığı tedavi uygulaması boyutunda düşük yanlılık riski taşıdığına; geriye kalan çalışmaların (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Gürgan, 2020; Loduca vd., 2018; Şahin, 2012) ise performans yanlılığı riskinin belirsiz olduğuna karar verilmiştir. Performans yanlılığının bir diğer boyutu olan katılımcıların ve uygulayıcının körlenmesi boyutunda ise beş çalışmanın (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018) belirsiz risk olduğuna; iki çalışmanın (Gürgan, 2020; Kruczek ve Zigelbaum, 2004) yüksek risk; iki çalışmanın (Şişman ve Buzlu, 2021; Şahin, 2012) ise düşük risk kategorisinde olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmaların çoğunda (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Gürgan, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) belirleme yanlılığını değerlendirmek için yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Bir çalışma (Loduca vd., 2018) ise belirleme yanlılığı açısından düşük risk kategorisindedir. Dahil edilen altı çalışmanın (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018; Şişman ve Buzlu, 2021) yıpranma yanlılığı açısından düşük risk; üç çalışmanın ise (Gürgan, 2020; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şahin, 2012) ise belirsiz risk kategorisinde olduğuna karar verilmiştir. Dahil edilen çalışmaların tamamında, raporlama yanlılığı açısından riskin düşük olduğuna karar verilmiştir. Yanlılık risk değerlendirmelerine ilişkin ayrıntılara **Tablo 3**'te yer verilmiştir.

Tablo 3 Dabih Edilen Her Çalışma İçin Yanlılık Risk

İlk yazar (yıl)	Rastgele atama prosedürü (seçim yanlılığı)	Randomizasyon bilgisinin gizlenmesi (seçim yanlılığı)	Katılımcıların ve uygulayıcının körlenmesi (performans yanlılığı)	Tedavi Uygulaması (performans yanlılığı)	Sonuç değerlendirmesinin körleştirilmesi (belirleme yanlılığı)	Eksik sonuç verilerinin ele alınması (yapıranma yanlılığı)	Seçici raporlama (raporlama yanlılığı)
Kruczek (2004)	Belirsiz	Belirsiz	Yüksek	Düşük	Belirsiz	Belirsiz	Düşük
Şahin (2012)	Düşük	Düşük	Düşük	Belirsiz	Belirsiz	Belirsiz	Düşük
Karabilgin Öztürkçü (2018)	Yüksek	Yüksek	Belirsiz	Düşük	Belirsiz	Düşük	Düşük
Akraş (2020)	Yüksek	Yüksek	Belirsiz	Belirsiz	Belirsiz	Düşük	Düşük
Gürgan (2020)	Düşük	Belirsiz	Yüksek	Belirsiz	Belirsiz	Belirsiz	Düşük
Engin (2002)	Yüksek	Yüksek	Belirsiz	Düşük	Belirsiz	Düşük	Düşük
Ançel (2006)	Yüksek	Yüksek	Belirsiz	Belirsiz	Belirsiz	Düşük	Düşük
Loduca (2018)	Yüksek	Yüksek	Belirsiz	Belirsiz	Düşük	Düşük	Düşük
Şişman (2021)	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	Belirsiz	Düşük	Düşük

4. Tartışma

Bu araştırmada psikodrama tekniklerinden yararlanan psiko-eğitim gruplarına ilişkin literatürü sistematik olarak gözden geçirmek amaçlanmıştır. Eric, Scopus, Web of Science ve Science Direct olmak üzere dört veri tabanında tarama yapılmıştır. Psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim programlarını içeren deneysel çalışmalar tarandığında 2000 ile 2022 tarihleri arasında, İngilizce dilinde ve hakemli dergilerde yayımlanmış dokuz çalışmanın dahil edilme kriterlerini karşıladığına karar verilmiştir. Bu araştırma, psiko-eğitim gruplarında psikodrama tekniklerini kullanan çalışmaları sistematik olarak inceleyen ilk literatür taramasıdır. Bu araştırmanın, son yirmi iki yılda yani 21. yy'ın başından itibaren yayımlanan ve dahil edilme kriterlerini karşılayan ampirik kanıtları bir araya getirmesi, psikodrama tekniklerinin psiko-eğitim gruplarında yer aldığını ve psiko-eğitimin etkililiğinde psikodrama tekniklerinin rolü olabileceğini kanıtlamaktadır.

Dahil edilen çalışmaların karakteristik özellikleri incelendiğinde çalışmaların yedisi Türkiye'de (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Gürkan, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021), biri (Kruczek ve Zagalbaum, 2004) Amerika'da; bir diğeri (Loduca vd., 2018) ise Brezilya'da yürütülmüştür. Türkiye'de psikodrama tekniklerinden yararlanan psiko-eğitim uygulamalarını içeren araştırmaların çoğunlukta olması; ülkemizde psikodramaya duyulan ilginin de arttığını göstermektedir. Dahil edilen çalışmaların örneklemini ilkökul (Şahin, 2012), ortaokul, lise (Gürkan, 2020; Kruczek ve Zagalbaum, 2004) öğrencileri ve yaşları 27-51 arasında değişen yetişkinler (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018; Şişman ve Buzlu, 2021) oluşturmaktadır. Bu da psikodrama tekniklerinin yer aldığı psiko-eğitim gruplarının geniş yaş aralıklarında kullanılabileceğini göstermektedir. Dahil edilen çalışmalar okul (Gürkan, 2020; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Şahin, 2012); hastane (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018) ve üniversitede (Şişman ve Buzlu, 2021) yürütülmüştür. Bu bulgular, psikodramanın çocuktan yaşlıya kadar her yaş grubundan gelen bireylere yönelik olduğunu ve farklı ortamlarda uygulanabildiğini (Blatner, 1993), doğrulamaktadır.

Dahil edilen çalışmaların üçü deneysel (Gürkan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021), beşi yarı deneysel (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Loduca vd., 2018), bir çalışma (Ançel, 2006) ise tek gruplu ön test-son test tasarımı deneysel desene sahiptir. Bir çalışmada (Gürkan, 2020) deneysel işlem öncesinde alınan ön test ölçümlerine göre deney ve kontrol gruplarının

birbirine eşit olduğu bilgisine yer verilirken; geriye kalan çalışmalarda aynı işlemin yapıldığına dair bilgiye yer verilmemiştir (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021). Deney ve kontrol grupları, deneysel işlem öncesinde farklıysa, bu sonuçların deneysel işlem dışındaki değişkenlerle de bağlantısı olabileceğini göstermektedir. Yani iç geçerlilik düşmektedir. Bu, deney ve kontrol gruplarının seçkisiz atama yoluyla belirlenmesi ile ortadan kaldırılabilir (Field and Hole, 2019).

Deneysel araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında kontrol grubunun olması ve rastgele atanmanın yapılmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Mevcut çalışmada, dahil edilen çalışmaların beşinde (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Gürkan, 2020; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) kontrol grubu mevcut iken rastgele atanmanın sadece üç çalışmada (Gürkan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Rastgele atama, neden ve sonuç ilişkisini ortaya çıkardığı için çalışmanın deneysel olarak kabul edilmesinde önemli bir etkidir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu nedenle dahil edilen çalışmalardan sadece üçünde (Gürkan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) gruplara seçkisiz atama yapıldığı için geriye kalan çalışmalarda psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim uygulamalarının etkililiğinde; deneysel işlem dışındaki değişkenlerin rolünün olabileceği anlamına gelmektedir.

Dahil edilen çalışmalarda psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim uygulamalarının ortaokul öğrencilerinde riskli davranışlara ilişkin farkındalık oluşturma (Kruczek ve Zagalbaum, 2004), ilkokul öğrencilerinde zorbalık davranışlarını azaltma (Şahin, 2012) ve boşanmış ebeveynlere sahip çocukların uyumunu artırma (Gürkan, 2020); tükenmişlik belirtileri yaşayan ofis personellerinde iletişim becerileri eğitimi ile iş tükenmişliğini azaltma (Karabilgin Öztürkçü, 2018), empatik tepki becerisi geliştirme (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006) ve duygularını fark etme ve ifade edebilme (Şişman ve Buzlu, 2021); tedavi gören çocuğunun bakımını üstlenen annenin fiziksel, ruhsal ve sosyal işlevlerinin iyileştirilmesi (Engin vd., 2002); tedavi gören hastaların depresyon ve ağrı belirtilerinin azaltılması yoluyla tedaviye uyumlarını sağlamaları (Loduca vd., 2018) üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim gruplarının çeşitli problem alanlarında kullanılabilirliğini ortaya koymaktadır.

Dahil edilen çalışmaların çoğunda etki büyüklerinin hesaplanmadığı sonucuna varılmıştır. Etki büyüklüğü verilen bir çalışmada (Kruczek ve Zagalbaum, 2004); katılımcıların duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirme müdahale ($\eta^2 = .12$), yaş ($\eta^2 = .09$) ve cinsiyet ($\eta^2 = .01$)

değişkenleri için etki büyüklük değeri yer almaktadır. En büyük etki büyüklüğünün ise rol oynama tekniğinin kullanıldığı psiko-eğitim müdahalesine ait olduğu belirtilmiştir. Bir çalışma (Engin, 2002) bakım yükünü güç bulmada kısmi ($\eta^2 = 0.37$) ve ortalama etki büyüklüğünü $\eta^2 = 0.70$ olarak göstermiştir. Bir diğer çalışma ise (Şahin, 2012) zorbalık davranışında zaman ($\eta^2 = .93$), zaman ve yapılan müdahale ($\eta^2 = .91$) için etki büyüklüğü sonucuna ulaşmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren etki büyüklüğüne (Johnson ve Christen, 2014) sahip çalışmaların yetersiz olması psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-eğitim gruplarının etkililiğine ilişkin bulguları değerlendirirken dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak etki büyüklüğü hakkında yeterli bilgiye ulaşılmasa da çalışmaların (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Gürkan, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Loduca vd., 2018; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) empatik iletişim becerileri, boşanmaya uyum, öznel iyi oluş, farkındalık, empatik yaklaşımdan memnuniyet, tedaviye uyum durumlarını artırmada; (Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018; Şahin, 2012) iş tükenmişlik belirtileri, bakım yükünü güç bulma, ağrı yoğunluğu ve zorbalık durumlarını ise azaltmada etkili olduğuna ilişkin kanıtlar psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim programlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Dahil edilen çalışmalar incelendiğinde en çok psikodramanın rol oynama tekniğinden yararlandığı (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Karabilgin Öztürkçü, 2018; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) görülmektedir. Rol oynama tekniğinin geleneksel grup müdahalelerindeki sözel paylaşımlardan farklı olarak somut canlandırma içermesi, böylelikle kişilerin belirli bir rol sahneye kendi dünyalarındaki duygu ve çelişkilerini görmelerini kolaylaştırdığı (Altınay, 2007b; Dökmen, 1995) için sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. Psikodrama tekniklerinden ayna, rol değiştirme ve eşleme en temel tekniklerdendir (Ameln ve Becker-Ebel, 2020; Altınay, 2007a; Blatner, 2002). Mevcut araştırmada, dahil edilen çalışmalarda ise aynalamanın; dört (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Şişman ve Buzlu, 2021), rol değiştirmenin üç (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Gürkan, 2020); eşlemenin iki (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Şişman ve Buzlu, 2021); imgelemenin ise iki (Ançel, 2006; Engin vd., 2002) çalışmada kullanıldığı görülmektedir. İmgeleme tekniğinin kullanımı, katılımcıların hayal kurarak (Ameln ve Becker-Ebel, 2020) rahatlama sağlaması ile ilişkili olabilir. Temel tekniklerden aynalamanın sık kullanılmasında, bu teknikle

protagonistin kendi davranışlarını görmesi ve bu sayede arzu ve beklentilerini fark etmesini sağladığı (Altınay, 2007b; Karp vd., 2013) için tercih edildiği söylenebilir. Psikodramada olmazsa olmaz olarak görülen rol değiştirme (Dökmen, 1995) tekniğinin sık kullanımında, protagonistin diğerinin rolünü üstlenerek duygularının farkına varmasında ve farklı bir tutum kazanmasında etkili olduğu (Karp vd., 2013) için tercih edildiği düşünülebilir. Öte yandan eşleme tekniğinin, protagonistin farkında olduğu ya da olmadığı bilinçdışı duygu ve düşüncelerini dile getirmesi yoluyla psikolojik deneyimlerini üst düzeye çıkarması (Altınay, 2007b; Karp vd., 2013) sayesinde sık kullanıldığı söylenebilir. Bu konuda yapılan meta-analiz çalışmasından elde edilen bulguların (Kipper ve Ritchie, 2003), mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dahil edilen çalışmalarda kullanılan diğer teknikler ise boş sandalye ve sosyometridir. Bu tekniklerin daha az kullanılmasında, tekniklerin deneysel çalışmada dikkate alınan konuyla ilgili olmasının payı olabilir (Cruz vd., 2018). Çünkü boş sandalye ve sosyometri tekniklerinden yararlanan çalışmalarda bakım yükünü güç bulmayı azaltma ve duygusal farkındalığı artırmak hedeflenmektedir. Yani bu teknikler katılımcıların yaşadığı öfkeyi ve stresi yönetme becerilerini ve duyguları ifade etmeyi güçlendirmek için kullanılmıştır. Psikodramada yer alan hareketi durdurma, yeniden oynama, yandan konuşmalar, kendi kendine konuşma, rol eğitimi tekniklerinin dahil edilen çalışmalarda yer almaması, psiko-eğitimin süresinin sınırlılığı ile açıklanabilir. Çünkü bu teknikler kullanıldığında, oturumun gündemi için ayrılan sürede ele alınması gereken konulara yeterince vakit kalmayabilir.

Psikodrama tekniklerinin psiko-eğitim gruplarında kullanılmasının, sonuçlar üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü psikodrama teknikleri eğitim amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Jones, 2001; Kuoppala ve Kekoni, 2013). Rol oynama gibi tekniklerin kullanımıyla geçmiş ve şimdiki çatışmalar ve geleceğe yönelik kaygı ve beklentiler ele alınarak yeniden yaşama, değiştirme ve geleceğe yönelik deneyim kazanma mümkün olur (Algur, 2016). Grup çalışmalarında aktivite olarak tekniklerin kullanımı, grup katılımcılarının duygularını ifade etmelerine olanak tanıyarak rahatlamalarını sağlar. Aynı zamanda farkında olmadıkları özelliklerini fark ederek kendilerine yönelik bilgi edinmelerinde yardımcı olur. Üyelerin birbirleriyle grup içi bağ kurmalarında engel olabilecek davranışlarının farkına varmalarında, kendi kişiliklerinde ise farkında olmadıkları kör alanları keşfetmelerine yardımcı olur (Güçray vd., 2009). Bu teknikler grup katılımının artmasını, katarsisi ve etkili davranışlarla ilgili yeni içgörü kazanmayı kolaylaştırır (Scholl ve Smith-Adcock, 2006/2007). Böylelikle psikodrama tekniklerinin kullanımı grupların tıkandığı noktaların çözümünde etkili olabilir (Güçray vd., 2009).

Dahil edilen çalışmaların yanlılık riski değerlendirmesinde çalışmalar seçim, performans, belirleme, yıpranma ve raporlama yanlılığı olarak değerlendirilmiştir. Dahil edilen araştırmaların çoğunda seçim yanlılığı riskinin yüksek (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018), üçünde (Gürgan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) düşük, bir çalışmada (Kruczek ve Zigelbaum, 2004) ise belirsiz olduğuna karar verilmiştir. Mevcut araştırmada, dahil edilen çalışmaların üçünde (Gürgan, 2020; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) üyelerin gruplara tesadüfen atandığı, ayrıca ikisinde (Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) randomizasyon bilgisinin katılımcılardan gizlendiği belirtilmiştir. Gruplara rastgele atamayla sonuçları etkileme olasılığı azaldığından (Johnson ve Christen, 2014; Munder ve Barth, 2018) söz konusu çalışmalar düşük seçim yanlılığına sahiptir. Çoğu çalışma (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018) katılımcılar, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmadığı için sonuçları etkileyebileceğinden dolayı yüksek; bir çalışma (Kruczek ve Zigelbaum, 2004) ise katılımcıların deney ve kontrol grubuna nasıl seçildiği bilgisine yer vermediği için belirsiz risk kategorisinde yer almaktadır.

Performans yanlılığının, katılımcı ve uygulayıcıların körlenmesi boyutunda dahil edilen çalışmaların çoğu (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018) yeterli bilgiyi içermediğinden belirsiz; iki çalışma (Gürgan, 2020; Kruczek ve Zigelbaum, 2004) katılımcılar uygulanacak müdahale hakkında bilgilendirildikleri için yüksek; bir çalışma (Şişman ve Buzlu, 2021) randomizasyon bağımsız bir araştırma asistanı tarafından gerçekleştirildiği ve katılımcılara hangi gruba (deney, kontrol, plasebo) dahil olduğu bilgisi verilmediği, bir diğerinde ise (Şahin, 2012) katılımcılar kontrol grubunda olduklarını bilmediği için düşük risk kategorisinde yer almaktadır. Katılımcılardan müdahale bilgisinin gizli tutulması olan körleme, psikoterapötik müdahalelerde (Munder ve Barth, 2018) olduğu gibi bilgi aktarımının yapıldığı psiko-eğitim gruplarında (Brown, 2004) da zor olabilir. Bu nedenle katılımcı ve uygulayıcı körlenmesinin her zaman sağlanamayacağı söylenebilir.

Dahil edilen çalışmaların dördünün (Engin vd., 2002; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Kruczek ve Zigelbaum, 2004; Şişman ve Buzlu, 2021) bir diğer performans yanlılık boyutu olan tedavi uygulamasında; uygulayıcılar gerekli psikodrama eğitimi aldığı için düşük riske sahip olduğu görülmüştür. Performans yanlılık boyutu, uygulayıcının gerekli eğitimi almasıyla ilgilidir (Munder ve Barth, 2018). Bu araştırmada

dahil edilen çalışmalarda, psiko-eğitim programlarını uygulayanların psikodrama eğitimi aldığı ya da psikodrama terapisti olduğu belirtilmiştir. Diğer beş çalışma (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Gürgan, 2020; Loduca vd., 2018; Şahin, 2012) ise uygulayıcının psikodrama eğitimi alıp almadığı bilgisine yer vermediği için belirsiz risk kategorisinde yer almaktadır.

Dahil edilen çalışmaların belirleme yanlılık riski değerlendirildiğinde; bir çalışmanın (Loduca vd., 2018) müdahale öncesi ve sonrası veriler uygulayıcı dışındaki araştırmacılar tarafından toplandığı belirtildiği için düşük, diğer çalışmaların ise yeterli bilgi içermediği için belirsiz risk kategorisinde yer almasına karar verilmiştir. Belirleme yanlılığı, sonuç değerlendirmenin uygulanan müdahalede katılımcıların grup atamalarından ve müdahale içeriğinden habersiz olması durumudur (Munder ve Barth, 2018). Yani mevcut araştırmada dahil edilen çalışmalardan biri hariç hiç birinde belirleme yanlılığını azaltmaya yönelik bir önlem alınmadığı görülmektedir.

Dahil edilen çalışmaların yıpranma yanlılık riski değerlendirildiğinde; dahil edilen çalışmaların dördünde (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Karabilgin Öztürkçü vd., 2018; Loduca vd., 2018; Şişman ve Buzlu, 2021) katılımcı sayısı ve katılmama nedenlerine yer verildiği; birinde (Engin vd., 2002) uygulama sürecinde örneklemdaki kayıplar nedeniyle tekrar güç analizi yapıldığı ve bir diğerinde (Ançel, 2006) ölçeği yeterince dikkatli okumadıkları gerekçesiyle değerlendirme dışı bırakıldığı bilgisi yer aldığı için bu çalışmalar düşük risk kategorisinde yer almaktadır. Diğer üç çalışma (Gürgan, 2020; Kruczek ve Zagalbaum, 2004; Şahin, 2012) ise eksik verilerin nasıl ele alındığı ve katılımcıların oturumlara katılıp katılmaması konusunda bilgi verilmediği için belirsiz risk kategorisindedir. Yıpranma yanlılık riski, müdahale süreci boyunca uygulamadan ayrılma ve eksik sonuç verilerinin analizini içerir (Munder ve Barth, 2018). Dahil edilen çalışmalardan yarısından fazlasında yıpranma yanlılığını azaltacak önlemler alındığı söylenebilir. Çalışmaların tamamı, gerekli çalışma protokolüne sahip olduğu ve deneysel çalışma öncesinde belirlenen değişkenlere ilişkin tüm sonuçlar rapor edildiği için raporlama yanlılığı açısından düşük risk kategorisindedir. Genel olarak bakıldığında dahil edilen çalışmaların çoğunda performans yanlılığının tedavi uygulaması boyutu ile yıpranma ve raporlama yanlılık riskini düşük olması elde edilen bulguların geçerliliğini artırırken; seçim yanlılık riskinin yüksek, performans yanlılığının katılımcıların ve uygulayıcının körlenmesi boyutu ile belirleme yanlılık riskinin belirsiz olması geçerliliği düşürmektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçların dikkatli bir şekilde yorumlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum psikodrama tekniklerinin kullanıldığı psiko-

eğitim gruplarının etkililiği konusunda diğer faktörlerin (katılımcıların eğitim içeriğinden haberdar olarak davranış belirlemesi, sonuç değerlendirmede taraflı olma vb.) payı olabileceğini düşündürmektedir. Ancak psikoterapi uygulamalarında olduğu gibi psiko-eğitim uygulamalarında yanlılık risklerini azaltmada önlemler alınmanın her zaman mümkün olmayacağını akılda tutmak gerekir.

Sonuç olarak mevcut araştırma, dahil edilen çalışmaların (Aktaş ve Pasinlioğlu, 2020; Ançel, 2006; Engin vd., 2002; Gürkan, 2020; Loduca vd., 2018; Şahin, 2012; Şişman ve Buzlu, 2021) ulaştığı bulgulardan yola çıkarak psiko-eğitim gruplarında psikodrama tekniklerinin kullanımının etkili olduğuna dair önemli kanıtlar sunmaktadır.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, sadece psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim programlarını içeren çalışmaların dahil edilmesidir. Gelecekte psikodrama tekniklerinden yararlanan etkileşim grubu, grupla psikolojik danışma gibi farklı uygulamaların dahil edildiği çalışmaları sentezleyen sistematik literatür taramaları planlanabilir. İkinci sınırlılık, dahil edilen çalışmaların çoğunda ve her boyutta yanlılık riski düşük olmadığı için psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim uygulamalarının etkililiği konusunda genelleme yapılamamaktadır. Bu yüzden gelecekte, psikodrama tekniklerini kullanan psiko-eğitim uygulamalarında yanlılık riskinin düşürmek için gerekli önlemleri alan deneysel çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise İngilizce dilinden farklı dillerde yazılmış, bu çalışmada dikkate alınan dört veri tabanı dışında dizinlenen, 2000 yılından önce yayımlanmış makale ve tezlerin araştırmaya dahil edilmemesidir. Gelecekte, İngilizce dilinden farklı dillerde yayımlanmış çalışmaların dahil edildiği sistematik literatür taramalarının yapılması önerilebilir. Çünkü psikodrama dünyanın birçok ülkesinde ve farklı kültürlerde uygulanmaktadır (Strauch, 2022; Zúñiga Araya ve Ortiz Arias, 2021).

Bu çalışmada yanlılık riskinin tüm boyutlarında düşük olduğuna ilişkin kanıtlar sunan tek bir çalışmaya rastlanmasından dolayı (Şişman ve Buzlu, 2021), gelecekte araştırmacıların psiko-eğitim gruplarında psikodrama tekniklerinin etkililiğini ortaya koyan deneysel çalışmalarda, araştırmacıların yanlılığın tüm boyutlarında riski azaltacak önlemleri almaları önerilmektedir. Riskin belirsiz ve yüksek olması kanıtların da yanlı olabileceğini düşündürmektedir (Munder ve Barth, 2018).

Söz konusu bu sistematik incelemenin, psiko-eğitim programlarından yararlanan uygulayıcılara, psikodrama tekniklerinin işlevsel bir şekilde kullanılabilceği konusunda farkındalık sağlayacağı düşünölmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulguların, psikodramaya ilgi duyan ve eğitim almayı düşönen ruh sağlığı profesyonellerini cesaretlendireceği umulmaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, S., & Pasinlioğlu, T. (2020). The effect of empathy training given to midwives on the empathic communication skills of midwives and the birth satisfaction of mothers giving birth with the help of these midwives: A quasi-experimental study. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, (27), 858–867. <https://doi.org/10.1111/jep.13523>
- Albayrak, İ. & Ulusoy, Y. (2022). Duygu düzenleme psiko-eğitim programı uygulamasının ergenlerde kendine zarar verme ve duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 145-170.
- Algur, Ş. (2016, Mayıs). Psikodrama ve tasavvufta ölüm ve gelecek kavramları. *Uluslararası Grup Psikoterapiler ve Psikodrama E-Dergisi* (3). <http://istpsikodrama.com.tr/>
- Al Kiyumi, M. H. (2020). The effects of psychoeducation based on the cognitive-behavioral approach on premenstrual syndrome symptoms: A randomized controlled trial. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(1), 408-408. <https://doi.org/10.1111/ppc.12532>
- Altınay, D. (2007a). *400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik*. (6. Baskı). Nober Yayın Dağıtım.
- Altınay, D. (2007b). *Psikodrama grup psikoterapisi el kitabı*. (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ameln, F.V., & Becker-Ebel, J. (2020). *Fundamentals of psychodrama*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-4427-9>
- Ançel, G. (2006). Developing empathy in nurses: an inservice training program. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20(6), 249 – 257. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2006.05.002>
- Arrillaga, A. M. G. P., Ugarte, A. U., Ortega, I. G., Márquez, S. P., Rodríguez, A. F., & Hernaiz, J. X. L. (2016). On line psycho-education: a complementary approach to the treatment of bipolar disorder.
- Bayrı Bingöl, F., Demirgoz Bal, M., Dişsiz, M., Taylan Sormageç, M., & Özlükan Çimen, B. (2022).
- Psychodrama as a new intervention for reducing fear of childbirth: a randomised controlled trial. *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 42(7), 2946-2953. <https://doi.org/10.1080/01443615.2022.2114329>
- Bäumel, J., Froböse, T., Kraemer, S., Rentrop, M., & Pitschel-Walz, G. (2006). Psychoeducation: a basic psychotherapeutic intervention for patients with schizophrenia and their families. *Schizophrenia bulletin*, 32(suppl_1), S1-S9.
- Blatner, A. (1993). Psikodrama ile iletişim dünyamıza adımlar. (Çev. G. Akçay). *Grup Psikoterapileri Derneği Yayınları*.

- Blatner, A. (2002). *Psikodramanın temelleri* (G. Şen, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Bilik, E., (2016, Mayıs). Psikodramada inanç ve inancın ele alınması. *Uluslararası Grup Psikoterapiler ve Psikodrama E-Dergisi*. (3). <http://istpsikodrama.com.tr/>
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational groups: process and practice*. (2. edition). Brunner-Routledge.
- Brown, N. W. (2018). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar: Hazırlama ve uygulama rehberi*. Anı Yayıncılık.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Routledge.
- Carr, A., Hartnett, D., Brosnan, E., & Sharry, J. (2017). Parents plus systemic, solution-focused parent training programs: Description, review of the evidence base, and meta-analysis. *Family Process*, 56(3), 652-668. <https://doi.org/10.1111/famp.12225>
- Corey, S. M., Corey, G., & Corey, C. (2016). *Psikolojik danışmada gruplar: Süreç ve uygulama*. (8. baskı). (E. Aysan, S. Balcı Çelik, A. Us Baş, Çev. Eds.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cruz, A., Sales, C., Alves, P., & Moita, G. (2018). The core techniques of Morenoian psychodrama: A systematic review of literature. *Frontiers in psychology*, 1263. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>
- Cuijpers, P., Muñoz, R. F., Clarke, G. N., & Lewinsohn, P. M. (2009). Psychoeducational treatment and prevention of depression: the “Coping with Depression” course thirty years later. *Clinical psychology review*, 29(5), 449-458. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.04.005>
- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. Sistem Yayıncılık.
- Engin, E., Olcay Cam, M., Demirkol, H., & Doğan, Ö. (2002). The effect of psychoeducation on care burden applied to mothers of children who underwent allogeneic bone marrow transplantation in turkey: A quasi-experimental study. *Seminars in Oncology Nursing*, (38). <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2022.151342>
- Erdoğan, E., & Demir, S. (2022). The effect of solution focused group psychoeducation applied to schizophrenia patients on self-esteem, perception of subjective recovery and internalized stigmatization. *Issues in Mental Health Nursing*, 43(10), 944-954. <https://doi.org/10.1080/01612840.2022.2083735>
- Erol, U. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisi* (Tez No. 517328) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Field, A. & Hole, G. (2019). *Araştırma nasıl tasarlanır ve raporlaştırılır* [How to Design and Report Experiments]. (A. Özer, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Original work published 2003).
- Giacomucci, S. (2021). *Social work, sociometry, and psychodrama*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7>
- Gonzalez-Pinto, A., Gonzalez, C., Enjuto, S., Fernandez de Corres, B., Lopez, P., Palomo, J., ... & Perez de Heredia, J. L. (2004). Psychoeducation and cognitive-behavioral therapy in bipolar disorder: an update. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(2), 83-90.
- Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Grup uygulamalarında aktiviteler/egzersizler; amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 194-208.
- Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 605318) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gülden, Ç. (2022). *Farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine etkisi* (Tez No. 776689) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gürgan, U. (2020). The effect of psychodrama integrated psycho-education program on resilience and divorce adjustment of children of divorced families. *World Journal of Education*, 10(1), 56-68. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n1p56>
- Higgins, J. P., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savović, J., Schulz, K.F.,
- Weeks, L., & Sterne, J. A. C. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *Bmj*, 343. <https://doi.org/10.1136/bmj.d5928>
- Izydorczyk, B. (2011). Adaptation of psychodrama in psychotherapy of patients with anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Psychiatria Polska*, 45(2), 261-275.
- Jacobs, E.E., Masson, L.R., Schimmel, C.J., & Harvill, R.L (2006). *Group counseling strategies skills*. (8. edition). Cengage Learning.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches). (4. baskı). (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

- Jones C. (2001). Sociodrama: a teaching method for expanding the understanding of clinical issues. *Journal of Palliative Medicine*, 4, 386-390. <https://doi.org/10.1089/109662101753124039>
- Karabilgin Öztürkçü, Ö.S., Önen Sertöz, Ö., Gökengin, G. B., Sağın, H., Gülbahar, O., & Çiçeklioğlu, M. (2018). Is it possible to decrease the burnout level of hospital office staff by communication skills training using therapy techniques? *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, (31), 61-71. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2018310106>
- Karp, M., Paul, H., & Bradshaw Tauvan K. (Eds.) (2013). *Psikodrama rehberi* (N. Kalkan Oğuzhanoglu, Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Kaya, M. (2015). Psycho education program for prevention of test anxiety on 8th grade students to reduce anxiety and indecisiveness. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 37-43.
- Kipper, D.A., & Ritchie, T.D. (2003). The effectiveness of psychodramatic techniques: a meta-analysis. *Educational Publishing Foundation*, 7(1), 13-25. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.7.1.13>
- Korkmaz, Z. (2021). *Şema terapi ve bibliyoterapi temelli psikoeğitim programlarının öğretmenlerin depresyon ve mutluluk düzeyine etkisi açısından karşılaştırılması* (Tez No. 677670) [Doktora tezi, Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kruczek, T., & Zigelbaum, A. (2004). Increasing adolescent awareness of at risk behaviors via psychoeducational drama. *The Arts in Psychotherapy*, (31), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2003.11.004>
- Kuoppala, J., & Kekoni, J. (2013). At the sources of one's well-being: early rehabilitation for employees with symptoms of distress. *J Occup Environ Med*, 55(7), 817-823.
- Lambieci, I., Robson Safe M., & Simmonds, L. (1997). Embedding Psychodrama in a Wilderness Group Program for Adolescent Sex Offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 26(1-2), 89-107. https://doi.org/10.1300/J076v26n01_06
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M.,
- Devereaux, P. j., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Loduca, A., Müller, B.M., Focosi, A.S., Samuelian, & C., Yeng, L.T. (2018). How interdisciplinary psychoeducational programs with a psychodrama approach can help the chronic pain treatment compliance. *Br J Pain*, 1(2), 122-126. <https://doi.org/10.5935/2595-0118.20180024>

- Madrid, E., & Swanson, J. (1995). Psychoeducational groups for young adults with genital herpes: Training group facilitators. *Journal of Community Health Nursing*, 12(4), 189-198.
- Moreno, J. L. (1946). Psychodrama and group psychotherapy. *Sociometry*, 9(2/3), 249-253.
- Miller, R., Mason, S., & Skolnik, S. (2021) Psychodrama for Schizophrenia: adaptive techniques in mutual aid groups. *Social Work with Groups*, 44(3), 273-287. <https://doi.org/10.1080/01609513.2021.1936844>
- Munder, T., & Barth, J. (2018). Cochrane's risk of bias tool in the context of psychotherapy outcome research. *Psychotherapy Research*, 28(3), 347-355. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1411628>
- Olashore, A. A., Paruk, S., Ogunwale, A., Ita, M., Tomita, A., & Chiliza, B. (2023). The effectiveness of psychoeducation and problem-solving on depression and treatment adherence in adolescents living with HIV in Botswana: an exploratory clinical trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 2.
- Orkibi, H., & Feniger-Schaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PloS one*, 14(2), e0212575. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212575>
- Ozenli, Y., Ozturk, A. B., Ozturk, S. B., & Seydaoglu, G. (2014). The effects of psycho-education on the health-related quality of life on mastalgia patients. *Applied Research in Quality of Life*, 9, 1097-1105.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseerf, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hrobjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijisu.2021.105906>
- Parlak, Ş. & Oksuz Gul F. (2021). Psychodrama oriented group therapy for forgiveness in university students. *The Arts in Psychotherapy*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101761>
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57.
- Scholl, M.B., & Smith-Adcock, S. (2006-2007). Using psychodrama techniques to promote counselor identity development in group supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2(1), 13-33. https://doi.org/33.10.1300/J456v02n01_03

- Sokovkina, M. S., & Aleshin, V. N. (2015). Integration of Psychodrama and Transactional Analysis Methods in psychoeducational work with school-age children in Russia. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*, 6(1), 15-27. <https://doi.org/10.29044/v6i1p15>
- Strauch, V. R. F. (2022). ONLINE PSYCHODRAMA WITH CHILDREN AND THE PSYCHODRAMATIC SANDPLAY METHOD. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29, 99-106.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, (34), 1325-1330. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013>
- Şişman, F. & N., Buzlu, S. (2021). The impact of an emotion-focused training program on nursing students' emotional awareness and expression: A randomized placebo-controlled study. *Perspect Psychiatr Care*, (58), 197-205. <https://doi.org/10.1111/ppc.12810>
- Ulusoy, Y., & Güçray, S.S. (2019). Psikodrama Teknikleri ile Bütünleştirilmiş Etkileşim Grubu Uygulamasının Karşılıklı Bağımlılık Üzerindeki Etkisi. *Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), <https://doi.org/246-260>. 10.18863/pgy.619107
- Ünsal, M. (2016). Psikodramada "an" felsefesine göre somutlaştırma ve somutlaştırma sürecinin iyileştirici bir terapötik yöntem olarak etkisi (Somutlaştırmanın büyüüsü). *Uluslararası Grup Psikoterapiler ve Psikodrama E-Dergisi*. (3). <http://istpsikodrama.com.tr/>
- Yapan, S. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psiko-eğitim programlarının sınav kaygısına etkisi* (Tez No. 660779) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 367-386.
- Zúñiga Araya, R., & Ortiz Arias, M. L. (2021). The psychoanalytic listening and the psychodramatic techniques in a group of men who experienced childhood violence in Costa Rica. *Actualidades en Psicología*, 35(130), 75-95.
- Wild, J., El-Salahi, S., Degli Esposti, M., & Thew, G. R. (2020). Evaluating the effectiveness of a group based resilience intervention versus psychoeducation for emergency responders in England: A randomised controlled trial. *PLoS one*, 15(11), e0241704.

Benlik ve Narsisizme Farklı Bir Bakış: Heinz Kohut ve Kendilik Psikolojisi

Lokman Koçak¹

Özet

Uzun yıllar geleneksel bir psikanalist olarak çalışan Heinz Kohut, yıllar içerisinde psikanalitik kuramın eksiklerini görmüş ve klinik deneyimlerinden de yola çıkarak, yaşamının sonlarına doğru kendilik psikolojisi ismiyle kendi kuramını oluşturmuştur. Başlangıçta narsisistik gelişimi anlamaya yönelik yaptığı çalışmalar, zamanla gelişmiş ve diğer psikopatolojileri de ele alan kapsamlı bir kurama dönüşmüştür. Geldiği son noktada, tüm psikopatolojilerin temel kaynağının kendilikte yer alan bozukluklardan kaynaklandığına inanmış ve bu minvalde kurama son şeklini vermiştir. Kuramda narsisizmi detaylı şekilde ele alan Kohut, sağlıklı bir kendilik gelişimi için narsisizmin önemini sık sık vurgulamıştır. Kendiliğin, büyülenmeci kendilik ve ülküleştirilmiş ebeveyn imagosu şeklinde iki kutbu olduğunu ve bu kutupların gelişim süreçlerinde aynalanma ve kendilik nesnesinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Kohut, kendilik gelişiminde optimal kırılmaların önemine dikkat çekmiş ve kendiliğin ihtiraslar, ülküler ve yetenek ve beceriler şeklinde üç bileşenden oluştuğunu ileri sürmüştür. Kendilik bozukluklarını da üç farklı başlıkla sınıflandıran Kohut, birinci grubu kişilik ve davranış bozuklukları, ikinci grubu kendilik durumları ve üçüncü grubu da çeşitli kişilik tipleri ile kategorize etmiştir. Terapidaki genel amacı, kişinin kendilik yapısındaki bozuklukların onarılması ve kendiliğin yeniden yapılandırılması olarak ifade etmiştir. Terapi sürecinde içebakış, eşduyum ve kendilik nesnesi aktarımlarının yoğun şekilde yer aldığını belirten Kohut, eşduyumun en önemli teknik olduğunu vurgulamıştır. Narsisizmi diğer kuramcılardan farklı şekilde ele alması ve kendiliğe bütüncül bakış açısıyla, kendilik psikolojisi ses getiren ve alanyazına önemli katkılar sunan bir kuram olarak değerlendirilmektedir.

1 Dr., Bayburt Üniversitesi, lokmankocak@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5247-0974

1. Giriş

Kendilik psikolojisinin kurucusu olan Heinz Kohut, 1913'te Avusturya'nın Viyana şehrinde dünyaya gelmiş, varlıklı bir ailenin tek çocuğu olarak büyümüş, özel derslerle yetişmiş ve başarılı bir eğitim hayatı geçirmiştir. Tıp eğitimi aldıktan sonra psikanaliz eğitimini de başarıyla tamamlayan Kohut, uzun yıllar analist olarak çalışmış, kendilik kuramını ise yaşamının son yıllarında oluşturmuştur. Önceleri, narsisistik gelişimi anlamaya yönelik çıktığı bu kuramsal yolculuk, sonraki yıllarda diğer psikopatolojileri de ele alacak kapsamlı bir kuram ile sonuçlanmıştır (Özdemir vd., 2012).

Psikanaliz eğitimini tamamladıktan sonra bu alanda uzunca bir süre çalışan Kohut, psikanalizin yetersiz kaldığı alanları fark etmeye başlamış ve bu farkındalık, Kohut'un yeni bir psikolojik gelişim paradigması üzerinde çalışmasının yolunu açmıştır. İd, ego ve süperego şeklindeki psikanalizin temel parçalarından oluşan benlik kavramına, benliğin kendisini yeterince değerli ve bütünlüklü hissettiği narsisistik gelişim sürecinden geçerek ulaşabileceğini ileri sürmüştür (Kohut, 1971; 1977). Narsisistik gelişim sürecinde bebeğin, her şeye gücünün yettiğini düşünerek tüm güçlü bir narsisistik evresi yaşadığını, daha sonra sınırlarının olduğunu fark edip, her şeye gücü yetmese de kendini yeteri kadar değerli hissettiği bütünlüklü bir kendiliğe ulaştığını iddia etmiştir (Özen, 2014). Bu aşamada karşılaşılan engellerin kendilik içinde bölünmelere neden olduğunu, bir tarafın kendini "güçsüz ve değersiz" hissederken; öteki tarafın "kadir-i mutlak" hissiyatını yaşadığını belirtmiştir (Özakkaş, 2007). Bu doğrultuda cinsellik ve suçluluk duygularıyla nevrozları açıklayan klasik psikanalitik teoriden farklı olarak, benlikte meydana gelen değersizlik duygularını ve bunların süreçlerini inceleyen yeni bir kuram oluşturmuştur.

Kohut (1971), kendilik kuramını ilk kez ifade ederken; kendiliği de benlik içerisinde bulunan bir tasarım şeklinde düşünmüştür. Kendilik tasarımı kişinin kendini algılama şekli ve kendisiyle ilgili imgelerin tümü olarak değerlendirilmiştir. Kohut kuramını anlattığı ikinci kitabında (1977) ise kendiliği, bir üst örgütlenme, kişiliğin merkezi (çekirdeği), algı ve girişimlerin odağı olarak nitelendirmiş ve tüm psikopatoloji alanına açıklama getirmeyi hedeflemiştir. Narsisistik kişilik bozukluğu ile çok sayıda çalışmalar yapan Kohut, bu bozukluğa sahip kişilerde görülen ayna ve ülküleştirmeye aktarımını inceleyerek, büyülenmeci kendilik ve ülküleştirilmiş (idealleştirilmiş) ana baba imagosu şeklinde iki kutuplu kendilik kuramını ortaya koymuştur (Özen, 2014).

1.1. Temel Kavramlar

1.1.1. Narsisizm

Adını, Yunan mitolojisinde suya baktığında kendini gören ve sudaki yansımasına âşık olup ömrünün sonuna dek kendini seyrederek suya karışan Narkissos'tan alan narsisizm; kişinin kendi bedenine yönelttiği cinsel arzular ve haz olarak ifade edilmektedir (Karaaziz ve Erdem Atak, 2013). 1898-99 yıllarında Havelock Ellis ve Paul Nacke tarafından kaleme alınan yazılarda, kavramın cinsel özellik göstermeyen davranışlarla olan ilişkisine de dikkat çekilmiştir (Kızıltan, 2016). 1900'lü yılların başlarında birçok kuramcının ilgilendiği narsisizm, özellikle psikanalitik kuramda önemli bir kavram haline gelmiştir. Freud'un "Cinsellik üzerine üç deneme" ve "Narsisizm üzerine bir giriş" adlı makaleleri, kavramın psikanalizdeki yerini güçlendirmiştir (Karaaziz ve Erdem Atak, 2013). Freud, narsisizmi bir durum olarak ele almış; ancak Jung başta olmak üzere birçok araştırmacı narsisizmi süreklilik arz eden bir olgu şeklinde değerlendirmiştir (Rapier, 2005). Kohut ise narsisizmin doğal bir süreç olduğunu, her insanın bu süreçten geçtiğini, bu süreçte yaşanan sıkıntı ve engellerin bozukluklara yol açtığını ifade etmiştir (Kohut, 1971). Çocukluk dönemi gelişim ihtiyaçlarının karşılanmaması ya da doyurulmaması sonucu narsisizmin patolojik boyutunun ortaya çıktığını savunan Kohut, kavrama farklı bir boyut kazandırmıştır. Böylece, tedavi edilemeyeceği düşünülen narsisizmin kendilik psikolojisi çerçevesiyle tedavi edilebilir olduğunu savunmuştur (Tangör ve Dilsiz, 1996). Ayrıca, Kohut'un narsisizm ve kendilik ile ilgili yaptığı çalışmalar, "Narsisistik kişilik bozukluğu" tanımlamasının alanyazında yer almasında oldukça etkili olmuştur.

1.1.2. Ayna (Mirror)

Ayna kavramı, narsisizm gelişim sürecinde önemli bir semboldür. Yunan mitolojisinden klasik batı edebiyatına kadar birçok hikâye ve masalda yer bulan ayna, kendilik psikolojisinde kişinin ihtiyaç duyduğu şeyleri yansıtan bir nesne konumundadır. Kohut (1971)'a göre insan varlığının kökeninde bakılma, görülme ve izlenme gibi bazı ilkel ihtiyaçlar yer almaktadır. Bu arkaik duygular kendileriyle ilgili savunmalar oluşturmakta ve insanı harekete geçirmektedir. Çocuğun teşhirci gösterisine ayna olarak annenin gözlerinin parlaması ve teşhirci haz taleplerine yanıt vermesi, çocuğun kendilik saygısını pekiştirmektedir. Ayrıca bu yanıtlar gittikçe daha seçici şekilde algılanarak, gerçekçi alanlara kanalize olmakta ve kendilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Anne ile çocuk arasındaki en önemli temel etkileşimlerin genel olarak görsel alanda yattığı ve çocuğun bedensel gösterisine annenin gözlerindeki

ışıkla yanıt verdiği ifade edilmektedir (Kohut, 1971). Öte yandan, görsel alanda bir kusur olması durumunda, işitsel yol da bu görevi üstlenmektedir. Annenin gözlerini görmeyen bir çocuğun, annenin sesini duyduğunda da hoşnut olması bu duruma örnek olabilir. Anneden onaylanma tepkileri alamadığında, çocuğun bütünlük duygusunu sürdürme ve öz-saygısını koruma konusunda güçlük çekeceği ve bunun sonucunda da kusursuz olmaya ve anneyi etkilemeye çalışacağı belirtilmektedir. Terapi sırasında, aynalama eksikliği yaşayan danışanların, benzer şekilde, terapisti etkilemek ve onay almak için performans göstereceği vurgulanmaktadır (Geçtan, 1997). Sonuç olarak, ebeveynlerin ve özellikle de annenin çocuğun bütününe yapacağı aynalamaların (övünlü yanıtlar, pekiştirmeler, onaylamalar) sağlıklı bir kendilik gelişimi için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

1.1.3. Kendilik (Self)

Kendilik; bebeklik dönemiyle başlayarak, kişinin çevresindeki *ötekiler* ile girdiği karşılıklı etkileşim ile başlamaktadır. Kişinin kendisine ve diğerlerine yaptığı yatırımlar sonucunda kendilik gelişmekte ve şekillenmektedir. İd, ego ve süperegonun toplamı olarak ifade edilen kendilik, algıların toplayıcısı ve eylemin merkezi olarak kabul edilmektedir (Kohut, 1971). Kendilik, zihnin id, ego, süperego gibi bir aygıtı olmamakla beraber, zihinde yer alan bir yapıdır. Psikanalitik yapı içerisinde ortaya çıkan kendilik, bir taraftan ruhsal aygıtın soyut bir parçası gibi kavramsallaştırılmaktadır. Bunun yanında, kendiliğin tecrübe edilen ya da hissedilen bir boyutu da bulunmaktadır. Kendilik, yaşam deneyimlerinde algı ve organizasyon için bir çerçeve çizmekte ve kapsamlı ve sistematik yapısıyla diğerlerinin düşünce, duygu ve davranışlarını anlamada kullanılmaktadır (Özen, 2014).

Kendilik deneyiminin parçalara bölünemeyen sürekliliği üzerinde durulmaktadır. Dışarıdan gözlenenler; kişilik ve kimlik; içeriden hissedilen yapı ise kendilik olarak ifade edilmektedir. Kendilikle ilgili onlarca kendilik tasarımı (zavallı, aciz, büyüklenmeci, korkak, cesur, başarılı, başarısız vb.) iç içe ve zamanın sürekliliğinde birbirlerini etkileyerek hayatlarını sürdürmektedir (Özen, 2014). Kohut (1977) kendiliği; başkaları tarafından fark edilen ve “ben” olarak ifade edilen alandaki aynılık ve tutarlılığın zaman içindeki devamı olarak tanımlamıştır. Aynalanma kavramı bu tanımdan hareketle kuramda yerini almaktadır. Kişinin kendini değerli hissetmesi ve tutarlı bir kişiliğe sahip olduğunu düşünebilmesi için, temel arzu ve güdülerinin ebeveynler aracılığıyla doyurulması gerekmektedir. Arzu ve güdülerin ebeveynler aracılığıyla doyurulması “aynalanma” olarak ifade edilmektedir (Yurduşen, 2015).

1.1.4. Kendilik nesnesi (Self Object)

Kendilik nesnesi; anne baba, daha kapsamlı bakış açısıyla, çocuğa bakım veren ve çocuğun yaşamında önem taşıyan, çevresinde bulunan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kohut, 1977). Çocuk tarafından kendiliğin parçası olarak algılanan kendilik nesnesi, işlevlerini tam anlamıyla yerine getirdiğinde fark edilmemektedir. Ancak, işlevlerini yerine getiremediği durumlarda farkına varılmakta ve eksikliği hissedilmektedir. Kohut (1971), çocuk ile kendilik nesnesi arasında güçlü bir simbiyotik bağdan söz etmekte ve kendilik ve kendilik nesnesinin birbirinden kopmayan yapılar olduğunu belirtmektedir. Her birey, etrafındaki diğer insanlara ihtiyaç duymakta ve kendilik nesnesi olmadan bir hayat mümkün görünmemektedir. Bu durum, bireyin mutlaka öteki ile ilişki içinde olmasını gerektirmektedir. Ayna görevi gören kendilik nesnesi, doğuştan gelen gücü, büyüklüğü ve mükemmelliği desteklemektedir. Kendilik nesnesinin, çocuğun kaygısını yatıştırmak, benliğinin varlığından ve işleyişinden aldığı hazzı onunla paylaşıp ona yansıtarak sürekliliğini sağlamak (aynalama), çocuğun kendine olan güvenini ayakta tutmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Ardalı ve Erten, 1999; Çuhadaroğlu Çetin, 2001).

1.1.5. Kendiliğin İki Kutbu

1.1.5.1. Büyükleme-Teşhirci Kendilik (*Grandiose-Exhibitionist Self*)

Çocuk, ben ile öteki arasındaki ayrımı yapabileceği döneme kadar ilkel narsisistik bir süreç geçirmektedir. Bu süreçte tüm güçlü konumda olan çocuk, kendilik nesnesinden onay beklemektedir. Çocuk, büyükleme kendiliğinin teşhirci gösterilerini kendilik nesnesine sunmakta ve kendilik nesnesinin gözlerinde, gülüşünde ya da dokunuşunun sıcaklığında kendiliğinin kabul edilmesini görmek istemektedir. Büyükleme dönemindeki kendilik nesnesi anne ya da anne yedeğidir. Tüm güçlülüğün bir parçası olan ideal kendilik nesnesi, çocuğun sınırsız beklentilerinin karşılık bulacağı kişidir. Büyükleme dönemi, her insanın geçirmek zorunda olduğu, sağlıklı bir narsisizm gelişimi için belirleyici bir süreçtir. Bu dönemde yaşanabilecek olası yetersizliklerin, birincil narsisizmin dengesini bozacağı ve çocuğun tüm güçlülüğe bir daha ulaşabilmek için yeni bir imge oluşturacağı belirtilmektedir (Özen, 2014).

1.1.5.1. Ülküleştirilmiş Ebeveyn İmagosu (*Idealized Parental İmago*)

Çocuk, ülküleştirdiği güçlü anne ve babasına çok güvenmekte ve onlara hayranlık beslemektedir. Güçlü ve kusursuz olarak algıladığı nesnenin bir parçası olarak, kendisini güçlü ve güvenli hissetmektedir. Anne ve babanın uygun aynalamaları ile büyükleme kendilik, dönüşmeye başlamakta (dönüştürerek içselleştirme) ve kendiliğin kutuplarından ikincisi

oluşmaktadır (Terpaş, 2004). Bebek, yaşadığı ya da tecrübe ettiğini sandığı eski mükemmelliği; hayran olacağı, tüm güçlü, geçiş nesnesi niteliği taşıyan, bir kendilik nesnesine devretmektedir. Bu nesneye ülküleştirilmiş ebeveyn imagosu adı verilmektedir (Özakkaş, 2007). Bu nedenle çocuğun bu dönemde ebeveyne muhtaç olduğu söylenebilir. Çünkü bütün güç ve mutluluk artık bu nesnededir. Çocuk, nesneden ayrıldığında kendini boş ve güçsüz hissetmektedir. Bu nesneyle birlikteliğini hep muhafaza etmeye çalışmaktadır. Gelişim devam ederken, bebek kaybettiği mükemmeliyeti, yüceleştirdiği bir kendilik nesnesi ile tekrar yakalamaktadır. Bebeğin, *sen mükemmelsin, ben de senin parçanım* mesajını verdiği kendilik nesnesi, çocuğun mükemmeliyet beklentilerini doyurmaktadır. Ancak bu süreçte hayal kırıklıklarının yaşanması kaçınılmaz bir durum olarak ifade edilmektedir (Özakkaş, 2007).

1.1.6. Optimal Kırılma

Optimal kırılma; çocuğun tüm güçlü dönemde yavaş yavaş kadir-i mutlak olmadığının farkına vardığı, olay ve durumlar olarak ifade edilebilir. Çocuk büyüdükçe, bakım veren kişi çocuğu yalnız bırakarak ve sadece onunla ilgilenmeyerek aynalamaları azaltmaktadır. Aynı zamanda çocuk da özerklik girişimleri ile kendi başına oturmaya ve emeklemeye başlamıştır. Çocuğun yalnız başına otururken ya da emeklerken düşmesi optimal kırılmaya örnek olarak gösterilebilir. Yürümeye çalışırken düşmesi, çocuğa sandığı kadar mükemmel olmadığını gösterirken; hemen yardıma koşan ve çocuğu rahatlatan ebeveyn ise, çocuğun gözünde kahraman olmaya başlamaktadır (Özakkaş, 2007).

1.1.7. Kendilik Bileşenleri

Birey ve kendilik nesnesinin etkileşimi ile kendilik meydana gelmektedir. Kendiliğin üç bileşenden oluştuğu ve bu bileşenlerin; “ihtiraslar, ülküler ve yetenek ve beceriler” şeklinde sınıflandırıldığı ifade edilmektedir (Kohut, 1971). Ebeveynlerin uygun aynalamaları ile büyülenmeci-teşhirci kendilik dönüşmeye başlamakta ve kendiliğin bileşenlerinden ilki olan “ihtiraslar” bileşeni oluşmaktadır. İhtiraslar (ambitions); zihinsel ve bedensel etkinliklerden zevk almayı ve kendine saygı duymayı amaçlayan işlevleri kapsamaktadır. Anne babanın hastalanması veya ölmesi gibi örseleyici deneyimler ile ülküleştirilmiş tüm güçlü kendilik nesnesiyle olan ilişki kesintiye uğramadığında, ülküleştirilmiş anne baba işlevleri içselleştirilerek ikinci bileşen “ülküler” meydana gelmektedir (Kohut, 1971). Ülküler (ideals) ise ülkü ve değerlere sahip olmayı, bunların gerçekleşmesine çalışmayı, dürtüleri kontrol edebilmeyi ve gerilim anlarında kişinin kendisini

yatıştırabilmesini amaçlayan işlevleri kapsamaktadır. Bu iki bileşen arasındaki gerilim sonucunda “yetenek ve beceriler” açığa çıkmaktadır. Kohut (1977) bu yaşantıyı “alter ego” olarak tanımlamakta ve sonraki yıllarda bu iki bileşenin yanına yetenek ve beceriyi de eklemektedir. Bu durum kişiyi öğrenme ve yaratıcılığa yönlendirmektedir. Yetenek ve beceriler başarılı bir şekilde kullanıldığında bütünlük hissi oluştururken; kendilik de bütün ve tam olarak yaşanmaya başlamaktadır (Kohut, 1971).

1.1.8. Kendilik Bozuklukları ve Narsisistik Kişilik Tipleri

Kohut (1977) psikopatolojiyi, kendilikte meydana gelen zayıflama ve örselenmeler ile açıklamaktadır. Ona göre, işlevini yerine getiremeyen kusurlu nesne ilişkileri, kendiliğin gelişiminde birtakım sapmalara yol açmaktadır. Çocuğun temel ihtiyaçlarına cevap verilmemesi, normal gelişim çizgisinde duraksama ve sapmaya yol açıp kendiliğin bütünleşmesini engellemektedir (Özdemir vd., 2012). Kohut (1977), narsisistik kişilik bozukluğunda kendilik gelişiminin daha ağır düzeyde zayıfladığını ve çok fazla örselendiğini ifade etmektedir. Kendilik psikolojisinde bozukluklar ve kişilik tipleri üç farklı yaklaşımla ele alınmaktadır (Kohut ve Wolf, 1978). Birinci grupta “psikoz, sınırda kişilik bozukluğu, narsisistik davranış bozukluğu ve narsisistik kişilik bozukluğu” yer almaktadır. Kendiliğin gelişim aşamasında aynalama ve ülküleştirme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması sonucunda, kendiliğin bütünleşmesinde önemli eksiklikler oluşmakta ve sözü edilen bozukluklar ortaya çıkmaktadır.

İkinci grubu, çeşitli tipik kendilik durumları oluşturmaktadır. Bu kendilik durumları; “yeterince uyarılmamış, aşırı uyarılmış, parçalanmış ve aşırı yüklenmiş” şeklinde ifade edilmektedir. Yeterince uyarılmamış kendilikte erken yıllardaki kendilik nesnesinin uyarıcı tepkilerinin eksik kalması ve boşluk depresyonu oluşması (Terbaş, 2004); aşırı uyarılmış kendilikte ise büyülenmeci kutupta aşırı uyarılma ve ebeveyn işlevlerinin içselleştirilememesi söz konusu olmaktadır. Parçalanmış kendilikte, kendilik nesnesinin gelişmekte olan kendiliğin bütünleşmesine yönelik tepkilerde eksiklik olduğu; aşırı yüklenmiş kendilikte ise kendiliğin zedelenmesini önleyecek olan kendiliği yatıştırıcı kapasitenin yeterince gelişmediği vurgulanmaktadır.

Üçüncü grup kişilik tipleri; *ayna açlığı çeken kişiler, ülküleştirme açlığı çeken kişiler, öteki -ben- kişilikler, kaynaşma açlığı çeken kişiler ve ilişkiden kaçman kişiler* şeklinde ifade edilmektedir (Kohut, 1977). Ayna açlığı çeken kişi, kendine hayran olacak ve kendini onaylayacak kendilik nesnesi ararken; ülküleştirme açlığı çeken kişi, hayran olacağı kişilerle kendini daha değerli hissetmektedir. Öteki -ben- kişilikler, kendiliklerinin gerçekliğini onaylayacak

ve kendine benzeyen kendilik nesnelere ihtiyaç duymakta; kaynaşma açlığı çeken kişiler ise kendilik nesnesini sürekli denetleme ve ona aşırı bağlanma eğilimleri göstermektedir. Son olarak ilişkiden kaçınan kişi ise reddedilmekten korktuğu için sosyal ilişkilerden kaçınmakta ve aynı zamanda başkalarına ve sosyal ilişkilere yoğun gereksinim duymaktadır (Sakarya, 2012).

1.1.9. İçebakış (İçgözlem) ve Eşduyum (Empati)

Kohut (1959), içsel dünyanın duyu organları ile gözlenemeyeceğini ifade etmektedir. Düşünce, arzu, duygu ve fantezilerin görülebilen, koklanabilen, duyulabilen ya da dokunulabilen yapılar olmadığını ve fiziksel uzayda da varlıklarından söz edilemediğini vurgulamaktadır. Ancak yine de bu yapıların gerçek olduğunu ileri sürmektedir. Bu varlıklar kişinin kendisinde içebakış yoluyla, ötekilerde ise eşduyum (dolaylı içebakış-empati) yoluyla gözlemlenebilmektedir. Terapist, eşduyuma dayalı anlama yoluyla danışanın psikolojik yaşantısına bir tür “dalış” ile danışanın söze döktüğü içebakışı ve onun derin anlamalarını keşfedebilmektedir. Gözlem yönteminin bileşeni duyular olunca fiziksel olgular; içebakış ve eşduyum olunca psikolojik olgular söz konusu olmaktadır (Kohut, 1971). İçebakış ve eşduyum, psikolojik eylem olgusunun gözlenmesinde oldukça önemlidir. Kaşın yukarıya doğru kalkma hareketi milimetrik hassasiyetlerle ölçülebilir; ancak kaşın kalkmasında etkili olan şaşkınlık, öfke ya da kınama anlamları sadece içebakış ve eşduyum yoluyla anlaşılabilir (Kohut, 1959).

1.2. Terapötik Süreç

Kohut (1971; 1977)’un narsisistik bozukluğu olan hastalarla yaptığı çalışmalar ve klinikte edindiği izlenimler sonucu geliştirdiği kendilik kuramı, insanın öteki insanlarla olan ilişkisinin büyük önem sahip olduğunu ve bu ilişkinin kişinin kendine verdiği değeri ve bütünlüğü koruyabilmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Kendilik kuramı, tedaviye gelen kişinin, kendini iyi hissedebilmek için öteki insanlardan gelecek olumlu tepkilere aşırı derecede ihtiyaç duyduğunu iddia etmektedir. Kohut terapinin genel amacını, kişinin kendilik yapısındaki bozuklukların onarılması ve kendiliğin yeniden yapılandırılması olarak ifade etmiştir.

1.2.1. Terapide Kendilik Nesnesi Aktarımları

Tedaviye gelen kişinin öteki insanlardan olumlu tepkiler alma beklentisi kendilik nesnesi aktarımlarını başlatır. Kohut (1971; 1977), kendilik nesnesi aktarımlarının kendiliğinden doğduğunu, terapistin hiçbir etkin müdahalesine gerek olmadığını ifade etmektedir. Analiz sürecinin merkezinde bu aktarımların çözümlenmesi yer almaktadır.

Kendilik nesnesi aktarımları, birtakım gelişimsel ihtiyaçların çocuklukta karşılık görmemesi; fakat diğer taraftan tam anlamıyla da bastırılmaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocukluktaki kendilik nesnelere en az bir tanesinin çocuğun ihtiyaçlarına az da olsa karşılık vermesi ya da umudunu canlı tutması sayesinde, danışanın eşduyum yapabilen bir terapistin kendisine odaklanarak, onu dinlemesi bu umudunu pekiştirmekte ve aktarımı başlatan sürece giden yolu açmaktadır. Kohut (1971), kendilik nesnesi aktarımlarının 3 şekilde olacağını belirtmektedir:

1. Zarar görmüş büyüklenmeci kutbun kendilik nesnesinden kendiliğini doğrulayan, onaylayan karşılıklar almaya çabaladığı aktarımlar (aynalama ve onay görme ihtiyacı).
2. Zarar görmüş ideal kutbunun, yarattığı idealizasyonu benimseyecek kendilik nesnelere aradığı aktarımlar (büyüklük, güç ve rahatlıkla kaynaşma ihtiyacı).
3. Bu ikisi arasında yer alan yetenek ve beceriler ile şekillenen alanın kendisine gereken benzerlik deneyimini garanti edecek uygun bir kendilik nesnesi arayışına girdiği aktarımlar (Kendine benzer birilerinin varlığını bilme ihtiyacı).

1.2.2. Terapide Eşduyum Yetisi

Terapi sürecine alınan danışan regrese (geriye dönüş) olduğunda erken çocukluk dönemi şemaları aktifleşmektedir. Bu dönemde danışanı anlayabilmek için terapistin erken çocukluk şemaları da önem arz etmektedir. Eşduyumun gerçekten hissedilebilmesi için, terapistin kendi erken şemalarıyla irtibata geçebilmiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda terapist ve danışanın, aynı dönemin hisleri (erken çocukluk dönemi) ile eşduyum yapabildiği düzeyde terapi de başarılı sayılmaktadır (Özakkaş, 2007). Danışanın erken çocukluk deneyimlerine terapistin eş duyum yapabilmesi için; erişkin düşünce ve kalıplardan sıyrılması, mümkün olduğu kadar kendi erken çocukluk deneyimlerine eş duyum yapması gerekmektedir. Bu durum bile danışan ile aynı paralellikte eşduyum yapmaya yetmeyebilir. Çünkü danışanın tüm yaşantıları bu manada öznelidir. Terapist, erişkin şemalardan uzaklaşarak olabildiğince danışanın duyumlarına yaklaşmaya çalışmalıdır (Özakkaş, 2007).

Danışanın anıları 4-5 yaşına kadar inebilir. Ancak temel yapılanmalar bu yaştan öncedir. Danışanın patolojik yapılanma kaynağını kavrayabilmek için terapi sürecindeki tutumunu bilmek gerekmektedir. Terapi sürecinde terapistin, danışanla eşduyumsal salınımı tam manasıyla gerçekleştirmediği durumlarda, danışanın yoğun değersizlik ve yetersizlik duyguları aktifleşebilir.

Terapistin ufak bir dudak bükmesi, göz kaçırması, süreçten zaman zaman kopması, danışanı bu duygularla yüz yüze bırakabilir. Çünkü danışanın preödipal ve ödipal dönem ilişkilerine sezgisel olarak hassasiyet göstermesi ve terapistin sözü edilen tepkilerini yakalaması olasıdır. Erken çocukluk döneminin düşüncelerine odaklanmak yerine; duygusal akışlar, gerilimlerin yaşantılanması ve gerilimlerin yatıştırılması üzerine odaklanılmalıdır. Bu süreçte sistemi belirleyen düşünsel içerik değil, duygusal dalgalanmalar belirlemektedir (Özkaş, 2007).

Kendiliğe yatırılmış olan narsistik libido, zamanla ülküleştirilmiş ebeveyn imagosu vagonuna aktarılır. Kendilik değer kaybı bu şekilde telafi edilmiş olur. Tüm güçlü bir ebeveyni sahip olmak yaşamın acı gerçekliğine tahammül imkânını verir. Tüm güçlü bir yapı olarak görülen ebeveyn, bu yapıyı yaşatırken optimal kırılmalarla gerçekliğe yaklaşır. Bu durum sağlıklı bir ebeveynin eşduyumsal becerisiyle orantılıdır. İdeal ebeveyn imagosunun terapide etkinleşmesi ile büyükeneci kendiliğe geçici olarak aşırı yatırım yapılması arasındaki gel-gitler, narsistik kişiliklerin analizinde en sık karşılaşılan durumlardır (Kohut, 1971). Danışanın terapistinden incinmesi durumunda; terapistte soğuk davranabilir, düşünmesi ve konuşması arkaikleşebilir, üstünlük taslamaya başlayabilir, kendinden tedirginlik hissedebilir, utanma eğilimi olabilir ve hipokondriyak uğraşlar geliştirebilir (Özkaş, 2007).

Kohut (1984), kendilik kuramının terapi sürecini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Kendilik nesnesi, aktarımların bütünü ile oluşur,
- Aktarımlarda kişinin başa çıkabileceği (optimal) kırılmalar yaşanır,
- Kırılmanın sonucunda aktarım çökmeleri meydana gelir,
- Terapist, kırılmadan önceki yaşananları dikkatli bir şekilde inceler ve kırılma noktasını keşfeder. Bu keşif “anlama ve açıklama” çerçevesinde, danışana kırılmayı yorumlama şeklinde iletilir,
- Kendilik nesnesi aktarımı kırılmadan önceki noktasına döner,
- Bu beş bölümlü süreç hep tekrarlanır,
- Analitik süreç ilerledikçe, seansı “şimdi ve burada” ekseninden çıkarıp, güncel olanın geçmiş ile bağlarını kurar.
- Analizde yaşanan kırılmalar ile kendilik nesnelerinin geçmişte yol açtığı kırılmalar arasındaki ilişki danışana gösterilir.

1.3. Kohut ve Freud

Kohut (1977), Freud'un gözünden kaçan önemli durumların farkına varıp, psikanalize özgün açılımlar getirmiştir. Freud'dan farklı olarak, narsistik güdülenmeyi cinsellik ve saldırganlığın önüne koymuştur. Benlik gelişimi sırasında her ikisi de amaç değil sadece araç konumundadır. Narsistik örselenme durumlarında, cinsellik ve saldırganlık doğasındaki değişimle açığa çıkan "dağılma ürünleri" meydana gelmektedir. Kohut (1971)'a göre, Freud asıl patolojiyi atlayıp, dağılma ürünlerine odaklanmıştır. Freud bu hastalığı libidonun kendine yatırım yapması olarak algılamış ve aktarım yapamayacaklarından dolayı narsistik kişileri psikanalize elverişsiz bulmuştur.

Kohut (1959; 1984)'un eşduyumu merkeze alan terapi metodu ile bu hastaların da tedavisi mümkün hale gelmiştir. Kohut oedipus karmaşası yerine "oedipus devresi" demeyi daha uygun bulmuştur. Herkesin bu dönemi yaşayacağını; ama herkesin bu karmaşayı yaşamayabileceğini ifade etmiştir. Kohut'a göre baba-oğul arasında ölümcül bir nefret olması doğal değildir. Oedipus ebeveynleri tarafından ölüme terk edilmiş bir çocuk olarak tüm insanlığa bir prototip oluşturamayacağını savunan Kohut, mitolojideki Odysseus hikayesini alternatif bir hikaye olarak ileri sürmüştür. *Odysseus savaşa gitmemek için deli taklidi yapar. Bir gün sabanla toprağı sürerken Palamedes Odysseus' un yeni doğmuş bebeğı Telemachus'u sabanın yolu üzerine bırakır. Odysseus deli olmadığı için çocuğın yanından yarım bir daire çizip yolunda ilerler. İşte Kohut buna "akıl sağlığının yarım çemberi" adını vermektedir. Odysseus hikâyesi de bir baba oğul ilişkisine örnektir ve mitolojiden tek bir öyküye saplanıp kalmak yerine birçok öyküden insanın gerçekliğine dair bilgiler bulunabileceğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir (Kohut, 1971).*

1.4. Kuramın Güçlü Yanları ve Kurama Yönelik Eleştiriler

Kendilik psikolojisi, kullandığı içebakış ve eşduyum teknikleriyle psikanalize önemli katkılar sağlamıştır. Kısa süreli bir psikanalitik yaklaşımdır. Narsistik güdülenmeyi cinsellik ve saldırganlığın önüne koymuştur. Narsistik libido ile nesne libidosunun kaynağının tek olmadığını, ayrı gelişim hatlarına sahip olduğunu ileri sürmesi psikanaliz tarihinde devrim niteliğindedir. Narsistik kişilik bozukluğu olan hastaları da tedaviye alarak önemli bir yeniliğe imza atmıştır. Benliği parçalara ayırmadan bir bütün olarak incelemiştir.

Katı geleneğı bozuyor olması, kuramın felsefi açıdan dağınıklığı, kavram kargaşası yaşanması ve uygulama tekniklerinin net olmaması nedeniyle oldukça fazla eleştiriyeye maruz kalmıştır. İlk kaynakların Almanca'dan

çeviri olması ve bu çevirilerde hata ve eksikliklerin meydana gelmesi ile kuram anlaşılması güç bir hale gelmiştir. Kohut'un analizinin, danışanın doyumuna hizmet ettiği düşünülmektedir. 1984 yılında yayınlanan "Psikanaliz nasıl sağaltır?" adlı kitabında kendilik kavramının kendisinin dahi tanımlayamayacağı düzeyde karmaşık olduğunu itiraf etmesi de yine eleştiri konusu olmuştur (Özen, 2014; Kohut vd., 2004).

Kaynaklar

- Ardalı, C. ve Erten, Y. (1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere*. I. Baskı. Alfa Yayınları.
- Çuhadaroğlu Çetin, F. (2001). Kendilik psikolojisi belirtisi olarak kimlik karmaşası. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4), 309-314.
- Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. 13. Baskı. Remzi Kitabevi.
- Kızıltan, H. (2016). *Narsisizm ve psikopatolojisi*. [Çevrimiçi] <http://psikomitoloji.com/wordpress/2016/08/24/narsisizm-ve-psikopatolojisi/>. Erişim Tarihi: 25.07.2023
- Karaaziz, M. ve Erdem Atak, İ. (2013). Narsisizm ve narsisizmle ilgili araştırmalar üzerine bir gözden geçirme. *Nesne Dergisi*, 1(2), 44-59.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis. An examination of the relationship between mode of observation and theory *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 459-483.
- Kohut, H. (1971). *Kendiliğin çözümlenmesi*. (Çev: Atbaşoğlu, C., Büyükkal, B., İşcan, C.). 2. Baskı. Metis Yayınları.
- Kohut, H. (1977). *Kendiliğin yeniden yapılanması*. (Çev: Cebeci, O.). 3. Baskı. Metis Yayınları.
- Kohut, H. (1984). *Psikanaliz nasıl sağaltır?* (Çev: Atbaşoğlu, Büyükkal, İşcan). 1. Baskı. Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Kohut, H., Basch, M. E., Erten, Y., Gill, M., Grotstein, J. S., Miller, J. P. ve Siegel, A. (2004). *Psikanalizin öteki yüzü: Heinz Kohut*. [Çevrimiçi] https://books.google.com.tr/books?id=LVu-_vo4f5AC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&cf=false. Erişim Tarihi: 25.07.2023.
- Özakkaş, T. (2007). *Kendilik psikolojisi*. Bütüncül Psikoterapi Eğitimi Ders Notları, Psikoterapi Enstitüsü.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özen, Y. (2014). Kendilik, kendilik algısı ve kendilik algısına bağlı psikosomatik bozukluklara sosyal psikolojik bir bakış. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 201-216.
- Rapier, M. L. (2005). *An interview study of narcissistic executives: Piercing the corporate veil of narcissism in the workplace saybrook graduate school and research center*. Doctoral Dissertation.
- Tangör, A. ve Dilsiz, A. (1996). Kohut ve kendilik psikolojisi. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*, 1(3), 367-394
- Terbaş, Ö. (2004). Kendilik psikolojisi kuramına göre kendilik bozuklukları: Bir olgu sunumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 70-76.

Yurduşen, S. (2015). Ebeveyn kaybı ve kardeş doğumunun kendilik psikolojisi üzerine etkisi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 1-12.

Erken Çocukluk Dönemi Müzik Eğitiminde Eğitsel Amaçlı Çalgı Tasarımı Uygulamaları

Esra Yücesan¹

Özet

Bu araştırmada, alan yazın doğrultusunda okul öncesi dönem müzik eğitimi süreçlerinde eğitsel amaçlı çalgı tasarımı uygulamalarının yerinin ve öneminin açıklanması ve bu uygulamaların okul öncesi dönem müzik eğitimi süreçlerinde nasıl yer alabileceğine yönelik tasarlanan çeşitli etkinlik örneklerinin paylaşılması amaçlanmıştır.

GİRİŞ

Öğrenme öğretme süreçlerinin verimli bir şekilde tasarlanabilmesi; öğretim programının uygulanabilirliği, okulun teknik ve fiziki alt yapısı, öğretmenlerin mesleki alan yeterliliği, öğrencilerin hazırbulunuşluğu gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin programlarda belirtilen kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırmak için çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin yanı sıra, öğretim materyallerinden de yararlanmaktadır. Bu materyaller öğrenmeyi kalıcı hale getirmek, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencileri aktif kılabilmek amacı ile pedagojik ilkeler ışığında oluşturulan ve kullanılan unsurlardır (Akay, 2019, s. 46).

Müzik çocuklar üzerinde birçok olumlu etkiye sahiptir. Çocukların kişiliklerinin gelişiminde ve genel eğitim süreçlerinde müzik önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle çocuklara yönelik müzik öğretiminin belirli ilkeler doğrultusunda düzenlenerek, içeriğinin somut materyaller ile desteklenmesinin, çocukların değinilen boyutlarda sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülebilir. Böylesi öğretim süreçleri içinde çocukların kalıcı öğrenmeleri desteklenebilir. Çünkü materyaller, öğretimin somut bir şekilde yapılmasını sağlarken, öğrencilerin

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, esrayucesan@sinop.edu.tr.
ORCID ID: (0000-0001-6657-6086)

yaparak-yaşayarak öğrenmelerini desteklerler. Öğretim programlarının kazanımlarına uygun olarak hazırlanan materyaller, ilgiyi sürekli canlı tutarak öğrenmeyi hızlandırırken, öğrenciyi motive ederek konuya odaklanmasına katkıda bulunurlar. (Gürman, 2019, s. 8,9,13).

Müzik dersleri, içerisinde birçok soyut kavramı barındıran uygulamalı bir derstir. Müzik derslerinin bu nitelikleri, eğitim süreçlerinde materyal kullanımını gerekli kılmaktadır (Koca, 2018, s. 763; Atak Yayla & Dalmışlı, 2014, s. 200). Böylece soyut kavramlar somutlaştırılabilir ve öğrenme daha kolay gerçekleşebilir (Atak Yayla & Dalmışlı, 2014, s. 200). Müzik derslerinde kullanılacak olan bu materyallerin müzik dersi öğretim programında yer verilen kazanımlara uygunluğu ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması göz önünde bulundurulmalıdır (Koca, 2018, s. 763). Günay ve Özdemir (2006) müzik öğretim materyallerini şu şekilde sınıflandırmaktadır;

Hazır olarak satın alınabilecek müzik öğretim materyalleri;

a.Elektrikle çalışan müzik öğretim materyalleri

Televizyon, dijital (elektronik) piyano, bilgisayarlar, CD çalarlar, videolar, slayt göstericisi ve slaytlar vb. bu kategori içinde yer alan örneklerdir.

b.Elektrikle çalışmayan müzik öğretim materyalleri

Basılı materyaller (müzik ders kitapları, şarkı kitapları, müzik konulu karikatürler, posterler, fotoğraflar, müzik konulu pullar, müzikle ilgili takvimler vb.), mekanik araçlar (akort düdüğü, çatal diyapazon, müzikli biblolar vb.) ve atölye üretimli ürünler (sehpalar, dizekli tahta vb.) bu kategori içinde yer alan örneklerdir.

Ustalara sipariş vererek atölyelerden sağlanabilecek müzik öğretim materyalleri

Kitaplık, materyal saklama dolapları, telden yapılmış sol açkısı, fa açkısı, do açkısı, piyano akort anahtarı, çubuklar, küçük toprak ibrikler vb. bu kategori içinde yer alan örneklerdir.

Müzik eğitimcisinin kendisinin üretebileceği veya öğretmen-öğrenci iş birliği ile üretilen müzik öğretim materyalleri

Bu materyaller basit ve her evde bulunabilecek materyallerle, öğretmen ve öğrencilerin yetenek ve becerileri doğrultusunda müzik eğitimcisinin kendisinin üretebileceği ya da öğretmen-öğrenci iş birliği ile üretilen müzik öğretim materyalleri olarak tanımlanabilir (Bkz. s. 122-127). Ustalara sipariş verilerek yapılabilir müzik öğretim materyallerinin bir kısmı da

dahil olmak üzere kolay erişilebilir malzemeler kullanılarak geliştirilen eğitsel amaçlı çalgılar bu grup içinde değerlendirilebilir.

Çalgı, müziğin öğretilmesinde, öğrenilmesinde ve yaşatılmasında eğitsel değeri çok yüksek bir materyaldir (Bkz. Günay & Özdemir, 2006, s. 72,129). Bu amaçla müzik eğitiminde kullanılmak üzere hazır çalgıların yanı sıra ‘öğretmen ve öğrencilerin kolay erişilebilir çeşitli malzemeleri kullanarak birlikte ürettikleri çalgılardan da yararlanılabilir (Bkz. Şenol Sakin, 2019, s. 81,82). Akay (2019) öğretim materyalleri hazırlanırken, öğrencilerin de bu sürece dâhil edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (s. 55). Eğitsel amaçlı tasarlanan çalgılar, gerek tasarım aşamasında gerekse eğitim süreçleri içinde icra aşamasında öğrencilerin derse katılım ve motivasyonunu artıran bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin materyal tasarımına katılım sağlamaları müzik eğitim sürecini içselleştirmeleri açısından da oldukça önemlidir. Günay ve Özdemir (2006) öğrencilerin materyal yapımına dâhil olmalarının, onların derse olan ilgi ve katkılarını artırarak, güven duygusu kazanmalarını destekleyeceğine değinmektedir (s.122). Bu bağlamda eğitsel amaçlı çalgı tasarımı çalışmalarının; tüm öğrencilerin müzik çalışmalarına aktif katılım gösterebilmelerine ve tasarladığı çalgıları eğitim etkinlikleri içinde kolaylıkla kullanabilmelerine imkân sağlaması bakımından müzik eğitimi süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir.

Salmon’a (2005) göre eğitsel amaçlı çalgıların yapımı ve müzik eğitiminde kullanımına dair süreçler; çeşitli materyallerin dokunarak tanınmasından, deneme yapmaya, ardından kendi çalgısını üretmeye ve biçimlendirmeye uzanan bir yoldur (s. 27). Farklı boyutlardaki boş pet şişelere taş, kum, pirinç vb. malzemeler koyarak marakaslar hazırlama, konserve kutularından bongolar ve yoğurt kaplarından küçük trampetler yapma, balonlardan davullar hazırlama, çeşitli ahşap vb. malzemelerden yararlanarak ritim çubukları hazırlama, dil basma çubukları ve kontraplaklarla kalimbalar tasarlama, tahta-plastik çubuklar, şişe mantarları-boncuklar ile bagetler yapma, zımpara ve tahta bloklarla farklı ses tınıları elde etmek üzere zımpara ses blokları yapma, ceviz kabukları ve kartonlar ile parmak kastanyeti yapma, hindistan cevizi ve su kabağı gibi doğal malzemelerden marakaslar yapma vb. gibi çalışmalar eğitsel amaçlı çalgı tasarımı çalışmalarına örnek olarak verilebilir (Bkz. Erol, 2015; Öztürk, 2007; Sungurtekin, 2001).

Eğitsel amaçlı çalgı tasarım çalışmalarının müzik eğitimine en büyük katkılarında biri de dersliklerde yaşanan çalgı eksikliğinin giderilmesine yönelik desteğidir. Türkiye’de okul öncesi dönem müzik eğitiminin önemli unsurlarından biri olan çalgıların, sınıf ortamında öğrenci sayısı açısından yetersiz olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yılmaz

Bolat (2017) tarafından 30 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin müzik eğitimi konusundaki düşünceleri, müzik etkinlikleri konusundaki bilgi düzeyleri, müzik etkinliklerinde kullandıkları araç-gereçler, müzik etkinlikleri kapsamında yer verdikleri çalışmalar, müzik etkinliklerini uygularken yaşadıkları sorunlar, çocuk şarkıları dağarcıkları hakkındaki düşünceleri ve müzik etkinliklerine yönelik önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının (%33.3) müzik etkinlikleri uygulamalarında sorun yaşadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler bu sorunları tanımlarken; yoğunluklu olarak sınıflarında yeterli müzik aleti olmadığını (f=18) ve müzik aleti kullanamadıklarını (f=14) belirtmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin müzik etkinliklerinde kullandıkları araç-gereçlere ilişkin bulgular incelendiğinde ise müzik etkinlikleri sırasında en çok davul ve marakas kullandıkları (f=14) tespit edilmiştir (s. 2073, 2086,2088, 2089). Alan yazında benzer araştırma bulgularına sahip (Dere, 2008; Gölbaşı, 2013; Salı, Akkol ve Oğuz, 2013) çalışmalar olduğu gözlenmektedir. Araştırmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel amaçlı çalgıları tasarlayarak dersliklerdeki müzik merkezinde profesyonel çalgılara ek olarak bu çalgılardan da yararlanmalarının faydalı olacağı açıktır. Bu kullanım şekli ile düşünüldüğünde müzik merkezinde çocuklar tarafından her an erişilebilir olabilecek bu çalgıların tasarımında ve etkinlikler içinde kullanım süreçlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar önem kazanmaktadır. Eğitsel amaçlı çalgıların tasarım süreçlerinde öğretim materyali hazırlama ilkeleri göz önünde bulundurulmalı ve bu çalgılar müzik eğitim süreçlerinin kazanımları doğrultusunda kullanılabilir olmalıdır. Günay ve Özdemir'e (2006) göre müzik eğitiminde kullanılan bu çalgıların 'estetik' olması da ayrı bir önem taşır. Bir müzik öğretim materyali yapı olarak ve çıkardığı sesler bakımından, öğrencinin ses zevkini, görüntü zevkini zedeleyecek özelliklere sahip olmamalıdır. Bu nedenle müzik öğretim materyallerinin yapı ve ses özelliklerine özen gösterilmesi gerekmektedir (s.107). Bunlara ek olarak tasarlanan çalgının müzik eğitim-öğretim kazanımlarına ulaşmada ne derecede katkı sağladığının gerekli değerlendirmeler yapılarak doğru tespit edilmesi ve eğitim-öğretim süreçleri içinde etkin şekilde kullanılabilmesi için nitelikli eğitim-öğretim etkinliklerinin tasarlanabilmesi de müzik eğitiminde eğitsel amaçlı tasarlanmış çalgı kullanımının farklı bir boyutunu oluşturmaktadır.

Kaya'ya (2006) göre öğretmenlerin materyal kullanımıyla ilgili tutum ve yetenekleri, öğrencilerin öğrenmesinde etkili olmaktadır. Bir öğretmen, materyal kullanımı konusunda ilgisiz ya da yetersizse eğitim programının,

öğrencilerin öğrenmesini sağlamada başarılı olamayacağı düşünülebilir (s. 29). Türkiye’de eğitim fakültelerinin farklı alanlarda öğretmen yetiştiren lisans programlarında Öğretim Teknolojileri dersleri kapsamında öğretim materyallerinin tasarımı ve değerlendirilmesine yönelik konu başlıkları bulunmaktadır (Bkz. YÖK, 2018). Bu kazanımlara yönelik uygulamaların bir kısmında pedagojik amaçlı çalgı tasarımı çalışmalarına da yer verilebilmektedir (Bkz. Şenol Sakin, 2019). Bununla birlikte özellikle temel eğitimde müzik eğitim-öğretim süreçlerini üstlenecek olan okul öncesi öğretmenleri için bu çalışmalar ayrı bir önem taşımaktadır. Meslek yaşamları süresince dersliklerindeki müzik merkezlerinde öğrenci sayısına ve gelişim düzeylerine uygun olarak (bireysel ya da öğrencileri ile tasarladıkları) çalgılara yer verebilmelerinin ve bu çalgıları uygulamalarında etkin bir şekilde kullanabilmelerinin, yaratıcı ve nitelikli müzik eğitim-öğretim yaşantıları oluşturabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında okul öncesi dönem müzik eğitimi etkinlikleri içinde eğitsel amaçlı çalgıların tasarımı ve kullanımına yönelik örnek planların paylaşılması amaçlanmıştır. Aşağıda yer verilen etkinlik planları okul öncesi dönem müzik eğitimi süreçlerini yürüten öğretmenlerin bireysel ve/veya öğrencileri ile beraber gerçekleştirebilecekleri çalgı tasarımı uygulamalarını kapsamaktadır. Ve her etkinlik planı, tasarlanan bu çalgıların etkin şekilde kullanımını amaçlayan uygulama önerilerini içermektedir.

Etkinlik Çeşidi: Müzik, Sanat, Türkçe Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

Etkinlik adı: Davul, Çingirak ve Sapan Tef Yapalım.

Yaş Grubu: 60-66 ay

Süre: 40-45 dk. (Öğrenci sayısı ve çocukların katılım süresine göre esnek tutulması önerilmektedir.)

Kazanımlar ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum olaya dikkatini verir. (**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbate katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (**Göstergeleri:** Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)

Motor Gelişim

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (**Göstergeler:** Bedenini, nesnelere ve vurmali çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.) (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 20,25,28,33).

Materyaller: Saksı davul için; toprak veya plastik saksı, makas, beyaz tutkal, parşömen kağıdı, tutkal kullanımı için fırça, iplik. Sapan tef için; çivi, çekiç(yalnızca öğretmen tarafından kullanılacaklar), metal tel, 'Y' şeklinde ağaç dalı, ahşap boyaları, boya fırçası. Çingirak için; ağaç dalı veya ahşap çubuk, dayanıklı yün iplik, küçük ziller.

Sözcükler: Davul, sapan tef, çingirak.

Kavramlar: ----

Öğrenme Süreci

Etkinlik 1.

Bu etkinlik eğitsel amaçlı çalgı tasarımı uygulamaları kapsamında farklı malzemelerden yararlanarak saksı davul, sapan tef ve çingirak tasarımı çalışmalarını içermektedir. Bu çalgılar uzun süre kullanılabilir dayanıklılıkla olacağından çocuk sayısı kadar tasarlanabilirler. Müzik merkezinde kalabilirler, tüm yıl boyunca müzik etkinlikleri içinde kullanılabilirler.

Tasarım sürecini öğrencilerle birlikte gerçekleştirirken bazı aşamalarda onlara destek sağlanması gerekecektir. Bu nedenle tasarım çalışmalarının (imkânlar dahilinde) yardımcı öğretmenler ve/veya anne-babalar eşliğinde gerçekleştirilmesi, başarılı bir tasarım süreci için katkı sağlayıcı olabilir.

Saksı davul için;

Öncelikle tutkal bir miktar su ile sulandırılır ve saksının ağız bölgesi temizlenir. Parşömen kağıtları (5-6 adet) saksının ağız kısmından biraz daha geniş olacak şekilde kesilerek hazırlanır. Sulandırılmış tutkal, hazırlanan parşömen kağıdının tüm yüzeyine sürülür ve kağıt, saksı üzerine yapıştırılır. Aynı uygulama 5-6 kat olacak şekilde diğer kağıtlarla da tekrarlanır. Saksının ağız kısmının dışında kalan kağıtlar saksının kenarlarına doğru bükülür. Bir ip, saksının ağızından 3-4 cm aşağıya (kenar kağıtları sabitlenecek şekilde) birkaç tur sarılır. Kağıtların kurumması için bir süre beklenir. Son olarak davulu sağlamlaştırmak için yüzey kısmı bir koli bandı ile kaplanabilir. Saksı davul tasarlanırken kağıt katları arttıkça daha kalın sesler elde edilebilir. Ek olarak davulu kullanırken mantar bagnetlerden yararlanılması ve çok sert vuruşlar yapılmaması davulun daha uzun süre kullanılabilmesi açısından önemli olacaktır. (Bkz. Öztürk, 2007, s. 9).



Görsel 1. Saksı davul, Yücesan (2020)

Sapan tef için;

'Y' şeklinde ağaç dalları istenilen şekilde boyanır ve kurumaya bırakılır. Ardından eski gazoz kapaklarının ortalarına çekiç ve çivi yardımı ile delikler açılır (Her gazoz kapağı için tam orta kısmına bir delik olacak şekilde). Bu deliğin yeterli büyüklükte olmasına özen gösterilir. Metal tel, 'Y' şeklinde ağaç dalının bir ucuna sıkıca bağlanır. Ardından orta kısımları delik olan gazoz kapakları bu tele geçirilir ve telin diğer ucu ağaç dalının diğer ucuna sıkıca bağlanır. Bu noktada gazoz kapaklarının rahatça hareket edebiliyor olmalarına özen gösterilir. Bu amaçla gazoz kapaklarının sayıları, büyüklükleri ile ağaç dalının büyüklüğü gözden geçirilip düzenlenebilir. Böylece sapan tef kullanıma hazır hale gelir (Bkz. Erol, 2015, s. 54,55; Öztürk, 2007, s. 43).



Görsel 2. Sapan tef, Yücesan (2020)

Çıngırak için;

İstenilen şekilde ve boyda bir ağaç dalı bulunur. Yün ip ile dalın tutulduğu kısım sarılır ve bir çeşit yumuşak tutacak bölümü oluşturulur. İpe, belli aralıklarla ziller geçirilir ve sabitlenir. Ardından ip, ahşap çubuğa sarılır(çubuk ip ile sarmalanır). Sarma işlemi bittiğinde, ip çubuk üzerinde bulunduğu yere bağlanarak sabitlenir(Bkz. Erol, 2015, s. 52,53). Böylece çıngırak çalima hazır hale gelir.



Görsel 3. Çıngırak, Yücesan (2020)

Etkinlik 2.

Öğrencilerin tasarlanan saksı davul, sapan tef ve çıngırakların seslerini keşfedebilmeleri için fırsat tanınır. Bu amaçla her çocuğun bir süre serbest biçimde çalgısından ses elde etmesi için zaman verilir. Ardından öğretmen

sıralı olarak onları dinlemek istediğini belirtir ve her çocuğun çalgısını kullanarak üretebileceği sesleri arkadaşlarına sunması için gerekli ortamı sağlar. Çocuklar, bu keşif çalışması süresince birbirlerini dikkatle dinlemeleri için motive edilir. Her çocuğun uygulaması tamamlandıktan sonra bir sonraki etkinliğe geçilir.

Etkinlik 3.

Öğretmen çocuklara, tasarlamış oldukları davulları kullanarak seslendirebilecekleri bir tekerleme bildiğini ve bu tekerlemeyi onlarla paylaşmak istediğini söyler ve ardından aşağıda yer alan tekerlemeyi ritim eşlikli olarak seslendirir. Tekerleme içinde rüzgâr sesinin nefes ile canlandırılacağı bölümler mevcuttur. Bu bölümler çocuklarla bir sonraki etkinlikte gerçekleştirilecek olan şarkı söyleme uygulaması için ön hazırlık niteliğinde nefes egzersizi olarak değerlendirilmelidir. Bu amaçla tekerlemenin seslendirildiği süre boyunca ilgili bölümlerin canlandırılması uzun tutulabilir.

RÜZGÂRLI BİR TEKERLEME

Rüzgâr esiyor

(Davula ellerinizi sürterek rüzgâr sesini canlandırın. Eş zamanlı olarak nefesinizi ve sesinizi de kullanın)

Gök gürlüyor

(İki elinizle davula güçlü bir vuruş yaparak gök gürlütsü sesini canlandırın)

Rüzgâr esiyor

(Davula ellerinizi sürterek rüzgâr sesini nefes vererek canlandırın. Eş zamanlı olarak sesinizi de kullanabilirsiniz)

Hemen ardından yağmur yağıyor

(Parmak uçlarınızla davulunuzu çalarak yağmur sesini canlandırın)

Rüzgâr esiyor

(Davula ellerinizi sürterek rüzgâr sesini canlandırın. Eş zamanlı olarak sesinizi de kullanabilirsiniz)

Atım ormanda dıgudık dıgudık dıgudık dıgudık dıgudık dıgudık yürüyor

(İki elinizi kullanarak davula ritmik şekilde vurun ve davulunuzla atın yürüyüş sesini canlandırın).

Öğretmen tarafından ritim eşlikleri ile seslendirilmiş olan tekerleme, çocuklarla birlikte tekrarlanarak seslendirilir.

Etkinlik 4

Öğretmen çocuklara davullar, tefler ve çingiraklar hakkında bir şarkı bildiğini ve bu şarkıyı seslendirirken tasarlamış oldukları davul, sapan tef ve çingırağı kullanabileceklerini söyler. Şarkıyı onlarla paylaşmak istediğini ifade eder. (Şarkı içinde yer verilen sessiz bölümler, tasarlanan çalgılar ile doğaçlamalar yapmak üzere kullanılır.) Aşağıda yer alan şarkı çocuklarla paylaşılır.

Haylaz Kedim

Söz-Müzik: Esra Yücesan

Hay laz ke dim çok ya ra maz oy nar oy nar hiç dur maz

da vu lum çal sa se si e vi sar sa a ca ba ne ya par?

2. Haylaz kedim çok yaramaz
Oynar oynar, hiç durmaz
Sapan tefim çalsa
Sesi evi sarsa
Acaba ne yapar?

3. Haylaz kedim çok yaramaz
Oynar oynar, hiç durmaz
Çingırağım çalsa
Sesi evi sarsa
Acaba ne yapar?

Değerlendirme

Aşağıda yer verilen değerlendirme soruları çocuklara yöneltilir ve her çocuğun düşüncelerini ifade etmesi için gerekli zamanın tanınmasına özen gösterilir;

-Haylaz kedim şarkısını sevdiniz mi? Davul, sapan tef ve çingirak çalarken nerede zorlandınız? Neresi kolaydı?

-Hangi müzik aletini çaldınız? Hangisini çalmak isterdiniz?

-Hangi çalgıyı yaptınız? Hangi malzemeleri kullandınız? Acaba davul, çingirak ve sapan tef yapmak için başka hangi malzemeleri kullanabiliriz?

-Tekerlemeyi sevdiniz mi? Tekrar seslendirmek ister misiniz?

-Bana ve arkadaşlarınıza bu etkinliğimiz ile ilgili neler söylemek istersiniz?

Çocuklara, etkinliğe katılımlarından ötürü teşekkür edilir ve etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik Çeşidi: Müzik, Sanat Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

Etkinlik adı: Bagetler Yapalım.

Yaş Grubu: 60-66 ay

Süre: 40-45 dk. (Öğrenci sayısı ve çocukların ilgi süresine göre esnek tutulması önerilmektedir.)

Kazanımlar ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum olaya dikkatini verir. (**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken ses tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbe katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (**Göstergeleri:** Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)

Motor Gelişim

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (**Göstergeler:** Bedenini, nesnelere ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.) (MEB, 2013, s. 20,25,28,33).

Materyaller: İnce düzgün kesilmiş çubuklar (hazır kesilmiş uçurtma çubukları da tercih edilebilir), farklı büyüklüklerde ahşap boncuklar, farklı büyüklüklerde şişe mantarı, 50 adet ahşap çöp şiş, elektrik bandı, yün iplik, yapıştırıcı (tercihen sıvı silikon), ahşap kesici.

Sözcükler: Baget.

Kavramlar: ----

Öğrenme Süreci

Etkinlik 1.

Bu etkinlik eğitsel amaçlı çalgı tasarımı uygulamaları kapsamında farklı malzemelerden yararlanarak, farklı tınlara sahip bagetler (üç çeşit) tasarlama çalışmalarını içermektedir. Bu bagetler uzun süre kullanılacak dayanıklılıkta olacağından çocuk sayısı kadar (çift olarak) tasarlanabilirler. Müzik merkezinde kalabilirler, tüm yıl boyunca müzik etkinlikleri içinde kullanılabilirler.

Tasarım sürecini öğrencilerle birlikte gerçekleştirirken bazı aşamalarda onlara destek sağlanması gerekecektir. Bu nedenle tasarım çalışmalarının (imkânlar dahilinde) yardımcı öğretmenler ve/veya anne-babalar eşliğinde gerçekleştirilmesi, başarılı bir tasarım süreci için katkı sağlayıcı olabilir.

Boncukla baget için;

Ahşap çubuk 30 cm uzunluğunda kesilir. Çubuğun bir ucuna geçirmek üzere uygun büyüklükte bir boncuk seçilir. Boncuğun içine bir miktar sıvı silikon sürülür ve boncuk, çubuğun ucuna geçirilerek aynı yerde sabitlenir. Silikon kurduktan sonra çubuğun diğer tarafına tutacak olarak kullanılmak üzere yumuşak bir doku oluşturmak için ip sarılır. Yaklaşık olarak 5 cm uzunluğunda gerçekleştirilecek sarma işlemi tamamlandığında ip, sıvı silikon ya da yapıştırıcı ile ahşap çubuğa sabitlenir. Bu şekilde 2 adet baget hazırlanır. Kullanılan yapıştırıcılar tamamen kurduğunda bagetler kullanıma hazır olacaktır (Bkz. Erol, 2015, s. 72,73; Öztürk, 2007, s. 24).



Görsel 4. Cam boncuklarla bagetler, Yücesan, 2020.



Görsel 5. Ahşap boncuklarla bagetler, Yücesan, 2020.

İple büyük baget için;

Ahşap çubuk 30 cm uzunluğunda kesilir. Çubuğun bir ucuna geçirmek üzere uygun büyüklükte bir şişe mantarı seçilir. Mantarın orta kısmına çubuğun geçirilebileceği büyüklük ve derinlikte bir delik açılır. Ardından bu delinmiş bölüme bir miktar sıvı silikon dökülür ve çubuk bu bölümden mantara geçirilir. Sıvı silikonun donduğundan ve çubuğun mantara tamamen yapıştığından emin olunana dek beklenir. Ardından yumuşak dokuda bir iplik seçilir. İplik mantarı birçok açıdan çevreleyecek şekilde (mantar görünmeyene dek her yönden) sarma işlemi gerçekleştirilir. Yumuşak bir doku elde edildiğinde iplik, bir iğne yardımı ile sarılı kısımların içinden geçirilerek iyice sabitlenir. Ardından kesilmiş olan ipliğin açıkta kalan uç kısmı, sarılı kısmın içine gizlenir. Bu aşamadan sonra çubuğun diğer tarafına tutacak olarak kullanmak üzere yumuşak bir doku oluşturmak için yine ip sarılır. Yaklaşık olarak 5 cm uzunluğunda gerçekleştirilen sarma işlemi tamamlandığında ipin açıkta kalan uç kısmı sıvı silikon ya da yapıştırıcı ile ahşap çubuğa sabitlenir. Daha estetik bir görüntü ve dayanıklılık için ipin açıkta kalan uç kısmı, sarılı kısmın altına saklanabilir. Bu şekilde 2 adet baget hazırlanır. Kullanılan yapıştırıcılar tamamen kurduğunda bagetler kullanıma hazır olacaktır(Bkz. Erol, 2015, s. 72,73).



Görsel 6. İple büyük bagetler, Yücesan, 2020

*Bu çalışmada farklı büyüklükte şişe mantarları kullanarak farklı büyüklükte bagetler de tasarlanabilir(Bkz. Görsel 7).



Görsel 7. İple küçük bagetler; Yücesan, 2020.

Çöp Şiş ile Baget için;

25 adet ahşap çöp şiş alınır ve sivri kısımları ahşap kesici yardımı ile düz hale getirilir. Eşit uzunlukta hazırlanmış olan çöp şişler (topluca) bir ucundan kavranır ve avuç içine gelen kısmından biraz daha kısa olacak şekilde elektrik bandı ile sarılır. Bu şekilde çöp şişlerin birbirine tutunduğundan emin

olduğunda bant kesilir. Ahşap çöp şişlerin görünen alt kısımları da elektrik bandı ile sarılarak kapatılır. Son olarak elektrik bandının görünmemesi ve daha konforlu bir kullanım için bu bölge yumuşak bir ip ile sarılarak kaplanır. Aynı şekilde 2 adet baget hazırlanır. Böylece tutacak bölümleri de tamamlanmış olan bagetler kullanıma hazır olacaktır(*Bu tasarım çalışmasının uygulama basamakları Milli ve Özyoğurtçu, (2017) tarafından paylaşılan materyal görseli (s. 63) üzerinden yapılandırılmıştır).



Görsel 8. Çöp şişlerden bagetler; Yücesan, 2020.

Etkinlik 2.

Her çocuğun kişisel davulunu alması sağlanır (Bu çalışmada bir önceki etkinlikte yer verilen saksı davullardan yararlanılabilir. Bagetlerle çalmak çocuklarda bir heyecan ve coşku yaratabilir. Bu durumda kuvvetli vuruşlar yapmak isteyen çocuklar da olabilir. Bu nedenle saksı davulun yanı sıra kuvvetli vuruşlar için daha dayanıklı olabilecek sert plastik yoğurt kovalarından yapılabilecek davullardan da yararlanılabilir. Son olarak çocukların çalışma masaları hatta etkinlik ortamının zemini bile (ahşap bir zemin ise) büyük bir davul olarak hayal edilebilir ve çalma çalışmasında kullanılabilir). Ardından çocukların bagetlerini kullanarak bir süre serbest şekilde davul çalmalarına fırsat verilir. Topluca gerçekleştirilebilecek bu çalışmadan sonra çocuklara bireysel çalma uygulaması yapabilmeleri için imkân tanınır. Bu esnada tüm çocukların arkadaşları tarafından dinlenmelerine ve bireysel doğaçlamalarını tamamlamalarına özen gösterilir.

Etkinlik 3.

Öğretmen çocuklara bagetler hakkında bir şarkı bildiğini ve (bu şarkıyı seslendirirken tasarlamış oldukları bagetleri de kullandığını belirterek) şarkıyı onlarla paylaşmak istediğini söyler. Aşağıda yer alan şarkı çocuklarla paylaşılır;

Büyük Davulum

Söz-Müzik: Esra Yücesan

Bü yük da vu lum bü yük ba get ler is ti yor

bü yük da vu lum bü yük ba get ler is ti yor

bü yük ba get ler da vu lu mu çal sa na sıl ses ve rir?

bü yük ba get ler da vu lu mu çal sa na sıl ses ve rir?

1,2,3,4

2. Büyük Davulum
Küçük Bagetler istiyor
Küçük bagetler davulumu çalsa
Nasıl ses verir?

3. Büyük davulum
Boncuk bagetler istiyor
Boncuk bagetler davulumu çalsa
Nasıl ses verir?

4. Büyük davulum
Çubuk bagetler istiyor
Çubuk bagetler davulumu çalsa
Nasıl ses verir?

Öğretmen tarafından (bagetlerin kullanıldığı bölümlerde ritim doğaçlamaları yapılarak) çalgı eşlikli seslendirilen şarkı, çocuklara kulaktan öğretim yöntemi ile öğretilir. Ardından şarkı, her çocuğun tasarlanan bagetleri kullanması sağlanacak şekilde toplu olarak seslendirilir (Örn.

çocuklar şarkı sözlerinde yer alan baget çeşitlerine göre gruplara ayrılabilir ve şarkı içinde kendi grubunun kullanacağı baget sırası geldiğinde çalım yapabilir. Ya da her çocuk için her bagetten bir çift tasarlanabilir ve böylece her çocuk şarkı boyunca sözlere uygun olacak şekilde bu bagetler ile çalgı eşliği yapabilir. Çalgı eşliği için sabit bir ritim kalıbı belirlenebilir ve ilgili yerlerde kullanılabilir ya da bu bölümlerde çocuklar, sıralı şekilde doğaçlama yapmak üzere serbest bırakılabilir.). Çocukların istekleri doğrultusunda çalgı eşikli şarkı söyleme çalışması tekrar edilebilir ve etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme

Aşağıda yer verilen değerlendirme soruları çocuklara yöneltilir ve her çocuğun düşüncelerini ifade etmesi için gerekli zamanın tanınmasına özen gösterilir;

-Bagetlerini yaparken hangi malzemeleri kullandın? Hangi malzemeleri kullanabiliydin?

-Farklı bagetleri kullandığımızda farklı tınıda sesler elde etmiştik. Sizce bu farklılığın sebebi neydi?

-Hangi bagetle çalmak sizin için daha keyifliydi? Neden?

-Bagetlerim şarkısını sevdiniz mi? Bir kez daha seslendirmek ister misiniz?

-Bagetlerinizi kullanarak ritim doğaçlaması yapmak ister misiniz?

-Bana ve arkadaşlarınıza bu etkinliğimiz ile ilgili olarak neler söylemek istersiniz?

Çocuklara etkinliğe katılımlarından ötürü teşekkür edilerek etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik Çeşidi: Müzik, Sanat, Türkçe, Drama Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

Etkinlik adı: Ses ve Nefes Çalışması

Yaş Grubu: 48-66 ay

Süre: 40-45 dk. (Öğrenci sayısı ve çocukların katılım süresine göre esnek tutulması önerilmektedir.)

Kazanımlar ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum olaya dikkatini verir. (**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (**Göstergeleri:** Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.) (MEB, 2013, s. 20,25,28).

Materyaller: Genişçe dikdörtgen fayans(1 adet), kalın yumuşak iplik, cetvel, kalem, bocuk bagetler.

Sözcükler: Ksilofon, fayans, tembel hayvan.

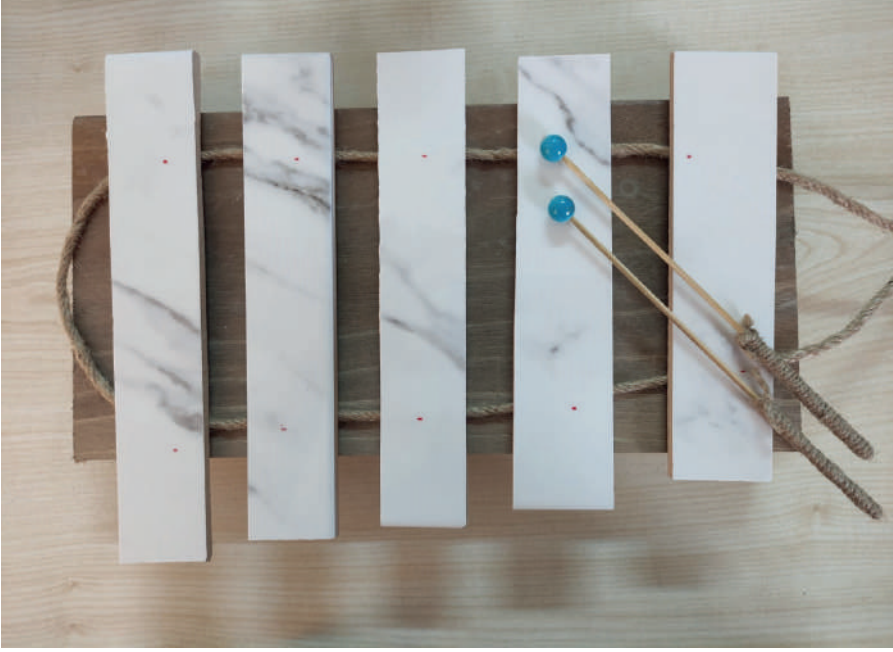
Kavramlar: ----

Ön Hazırlık

Bu etkinlikte kullanılmak üzere çalışma öncesinde müzik eğitimcisi tarafından eğitsel amaçlı çalgı tasarımı uygulamaları kapsamında farklı malzemelerden yararlanılarak ksilofon tasarımı yapılacaktır. Tasarlanan ksilofon uzun süre kullanılabilir dayanıklılıkta olacağından müzik eğitimcisi ve aile iş birliği ile çocuk sayısı kadar tasarlanabilir. Tasarlanan bu ksilofonlar müzik merkezinde kalabilirler ve tüm yıl boyunca istenildiği zaman müzik etkinlikleri içinde kullanılabilirler.

Genişçe dikdörtgen bir fayans usta yardımı ile mümkün olduğunca eşit genişliklerde ve orantılı olarak kısaltılarak parçalara ayrılır(bu noktada mevcut olan fayans parçalarından da yararlanılabilir ancak düzenli kesilmiş fayans parçaları ile daha yakın sıralı sesler elde edilmesi mümkün olabilir). Ardından her bir fayans parçasının uzunluğunun %22'lik mesafesi hesaplanır ve fayans parçasının her iki tarafında bu mesafeye denk gelen yerler işaretlenir. Hazırlanan fayans parçalarının üzerine dizilebileceği geniş tahtanın üzerine ip yerleştirilir. İp, işaretlenmiş olan yerlerin altından geçecek şekilde

düzenlenir ve fayans parçaları ipin üzerine belli aralıklarla sıralanır. Sert bir baget kullanılarak ksilofon çalınır(Bkz. Erol, 2015, s. 56,57).



Görsel 9. Fayanstan ksilofon ve Cam boncuklardan bagetler; Yücesan, 2020.

Öğrenme Süreci

Etkinlik 1.

Etkinlik öncesinde hazırlanmış olan ksilofon çocuklara tanıtılır. Çocuklar, çalgıya dokunmaları ve ses üretmeleri için yönlendirilir.

Etkinlik 2.

Çocuklarla tembel hayvanlar hakkında sohbet edilir. Tembel hayvanların bir kısmının uyumayı çok sevdiğine vurgu yapılır ve öğretmen tembel hayvan hakkında bir öykü bildiğini belirtir. Müziği çok seven ve şarkı söylemek isteyen bir tembel hayvanın öyküsü... Öyküyü onlarla paylaşmak istediğini söyler. Öyküyü anlatırken onların da kendisine eşlik etmesini ister. Çember şeklinde oturulur. Öğretmen önceden hazırlamış olduğu ksilofonu çalmaya hazır şekilde önüne koyar ve öyküyü anlatmaya başlar;

ŞARKI SÖYLEMEK İSTEYEN TEMBEL HAYVAN

*Günlerden bir gün tembel hayvan her zaman olduğu gibi uzunca süren
uykusundan uyanmış,*

(Eş zamanlı olarak uyanma canlandırması yapılır).

Bir oraya uzanmış, bir buraya uzanmış, bir buraya, bir şuraya uzanmış,

(Bedenin gevşemesi ve rahatlaması için sağa, sola, yukarı, öne ve geriye doğru gerinme hareketi yapılır).

Bugün şarkı söyleyeceğimden eminim diye düşünmüş, dudaklarını ovalamış, sağa sola yuvarlamış,

(Dudak çevresi parmaklarla nazikçe ovalanır ve sağa, sola, aşağı, yukarı hareket ettirilir).

Yüzünü ovalamış, sağa sola yuvarlamış,

(Yüz parmaklarla ovalanır ve sağa, sola yukarı, aşağı hareket ettirilir).

Derin bir nefes almış, sineği kovalamış,

(Nefes alınır ve tutulur; bu esnada sinek kovalama canlandırması yapılır),

Üffff demiş, nefesini vermiş,

(Tutulan nefes kontrollü şekilde boşaltılır).

Tembel hayvan üşenmiş, boşvermiş, usulca uzanmış, uykuya dalmış,

(Uykuya dalma canlandırması yapılır).

Rüyasında öyle güzel sesler duymuş öyle güzel sesler duymuş ki,

(Öğretmen tarafından ksilofonla ezgi doğaçlaması yapılır)

Yine şarkı söylemek istemiş, hop diye uyanmış,

(Uykudan uyanma canlandırması yapılır ve öykü tekrar başa döner).

*Bu öykünün nefes çalışması içeren bölümü, çocukların ilgisi doğrultusunda birden çok defa tekrar edilebilir.

Çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda tekrarlanabilecek olan bu egzersizlerin ardından şarkı söyleme uygulamalarına geçilebilir.

Değerlendirme

-Öyküyü sevdiniz mi? Tekrar seslendirmek ister misiniz?

-Tembel hayvan şarkı söylemek isterse ona ne demeliyiz?

-Şimdi her birlikte hangi şarkıyı söylemek istersiniz?

Çocukların seslendirmek istedikleri şarkı toplu olarak seslendirilerek etkinlik tamamlanır.

KAYNAKÇA

- Akay, C. (2019). *Öğretim materyalleri*. T. Yanpar Yelken (Ed.). Öğretim teknolojileri içinde (s. 45-64). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atak Yayla, A. & Dalmışlı F. (2014). Müzik eğitiminde öğretim materyallerinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), s. 199-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19442/206820>
- Dere, Z. (2008). *Ankara il merkezindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin müzik eğitiminde yaşadıkları sorunların incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> üzerinden erişim sağlanmıştır.
- Erol, O. (2015). *Kendin yap, kendin çal*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gölbaşı, E. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerindeki mesleki yeterliliğinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> üzerinden erişim sağlanmıştır.
- Günay, E. & Özdemir, M. A. (2006). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Gürman, Ü. (2019). *Arduino ile müzik eğitiminde materyal tasarımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp> üzerinden erişim sağlanmıştır.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Koca, Ş. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretim Materyallerinin Kullanım Durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), s. 762-766. <https://www.sosyalarastirmalar.com/archive/jisr-volume-11-issue-60-year-2018.html>
- Milli, Z. M., & Özyoğurtcu, S. (2017). *Orffestra 'bir varmış bir yokmuş' hikayeleri ile Orff Schulwerk uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Öztürk, A. (2007). *Nesnelere ve çalgılara (atık araç gereçlerden çalgı yapımı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Salı, G., Akkol, M. L., & Oğuz, V. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerinde Yaşadığı Sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XV(2), s. 79-100. https://sbd.aku.edu.tr/?page_id=50
- Salmon, S. (2005). "Herkes için müzik", [*Leben-Lachen-Lernen, Down Syndrom Avusturya, Kongre Özel Sayısı, Hallein, 2003 Eylül, s.15-17*], *Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi*, Sonbahar(Info 8), s. 26-28.
- Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi" Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında "Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi". *Uludağ Üni-*

- versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV(1), s. 167-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16676/173257>*
- Şenol Sakin, A. (2019, Nisan). *Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (öğretim teknolojileri)” dersi uygulaması (Bursa Uludağ Üniversitesi örneği)*. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.). 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 73-84) içinde. Gaziantep, Türkiye. <https://www.multicongress.net/dosyayonetimi.php>
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *idil*, 6(35), s. 2073-2096. <https://www.idildergisi.com/arsiv.php?dergi=115>
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 1. Sakı davul*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 2. Sapan tef*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 3. Çıngırak*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 4. Cam boncuklarla bagetler*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 5. Ahşap bocuklarla bagetler*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 6. İple büyük bagetler*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 7. İple küçük bagetler*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 8. Çöp şişlerden bagetler*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 9. Fayanstan ksilofon ve Cam boncuklardan bagetler*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yükseköğretim Kurulu[YÖK]. (2018), *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> 01.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Waldorf Yaklaşımının Nörobilimsel Açıdan İncelenmesi

Hale Altınkaynak¹

Özet

Waldorf yaklaşımı 1919 yılında Rudolf Steinner tarafından kurulan bir eğitim ekolüdür. Bu yaklaşım çocuğun ilk yıllardan itibaren sosyal- duygusal, psikomotor, bilişsel ve ruhsal yönlerden bütüncül ve dengeli bir şekilde gelişmesini, sanatsal, müziksel olarak çocuğun eğitilmesini ve rekabet olmadan iş birliğine dayalı sosyalleşmeyi öğrenmesini hedefleyen çok yönlü ve derin bir eğitim yaklaşımıdır Nörobilim ise beynin çalışma prensiplerini, işleyişini ve sinir sistemini inceleyen bilimdir. Bu çalışmada Waldorf yaklaşımı uygulamaları ve nörobilim alan yazınları derinlemesine araştırılarak Waldorf yaklaşımının nörobilimsel açılarından incelenmiş olup yaklaşımın pek çok nörobilimsel özelliği olduğu anlaşılmış ve bu özellikler belli başlıklar altında sınıflandırılarak anlatılmıştır. Özellikle Waldorf yaklaşımında çevrenin, sınıf materyallerinin nörobilimsel özellikler taşıdığı görülmüştür. Waldorf yaklaşımında bütüncül gelişimin, hareket eğitiminin, sosyalleşmenin, sanat ve müziğin farklı yönlerden birçok nörobilimsel dayanağı olduğu yapılan bu araştırma sonucunda ulaşılmıştır.

1. Giriş

Çocuklar doğduklarında beyinlerinde yaklaşık olarak 100 milyar civarı nöronla dünyaya gelirler ve bu nöronlar sinapslar yoluyla birbirlerine bağlanarak farklı farklı işlevleri yerine getirmek kümeler halini alırlar. Çocuk henüz doğduğunda bu bağlantılar şekillenmemiş ve tamamlanmamıştır çocuk yeni deneyimler yaşadıkça yeni bağlar oluşur ve sinapslar artar. Doğdukları zaman her bir nöron için ortalama 2500 sinaps varken 2 ila 3 yaşlarına gelen çocukta her bir nöron için 15.000 sinaps oluşur bu sinapslar tekrarlarla güçlendirilmezler ise yok olurlar. Sinapslar içinde bulunan duruma göre

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7330-9055,
halecedaltinkaynak@gmail.com

çoğalıp güçlenebilir ya da zayıflayıp azalabilir (Akdağ, 2015). Erken çocukluk döneminde beynin nöro-fiziksel ve nöro-kimyasal olarak uyum sağlama ve gelişebilme özelliği olan nöroplastisite çok yüksek bir kapasiteye ve öneme sahiptir. Bu yıllarda beyin gelişiminin kritik olduğu, beynin uyarılara karşı daha açık olduğu ve hedeflenen amaçlara yönelik uğraşların en etkili sonuçlar verdiği bulunmuştur (Turhan ve Özbay, 2016). Yapılan çalışmalar zengin uyarıcılara sahip olan ortamların nöronlarda ve nöral bağlantılarda artışa neden olarak beyni geliştirdiği bulunmuştur (Turhan ve Özbay, 2016). Motor ve dil becerilerine yönelik etkinliklerin, sanatsal aktivitelerin, müzik eğitiminin özellikle erken yaşlarda olmak üzere beyni geliştirdiği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Torun, 2016). Bundan dolayı çocuğun beyin gelişimi için tüm gelişim alanlarının gelişmesini sağlayacak aktivitelerin olduğu sanatsal ve müziksel çalışmalara yer verildiği eğitim programları düzenlenmelidir ve buna uygun eğitim yaklaşımları tercih edilmelidir. Çocuğun çok yönlü ve bütüncül bir şekilde gelişimini hedefleyen yaklaşımlardan birisi olan Waldorf yaklaşımı 1919 senesinde Rudolf Steiner öncülüğünde kurulmuştur. Waldorf eğitimi çocuğun hissederek, düşünerek, yaparak ve yaşayarak, yeni deneyimlerle bilgiye ulaşması sağlanarak çocuğun bütüncül olarak gelişimi sağlanmaktadır (Çelik, 2013). Waldorf yaklaşımında istenilen akıl kalp ve el becerilerinin gelişerek bütüncül olarak gelişmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım çocuğun ilk yıllardan itibaren sosyal-duygusal, psikomotor, bilişsel ve ruhsal yönlerden bütüncül ve dengeli bir şekilde gelişmesini, sanatsal, müziksel olarak çocuğun eğitilmesini ve rekabet olmadan iş birliğine dayalı sosyalleşmeyi öğrenmesini hedefleyen çok yönlü ve derin bir eğitim yaklaşımıdır (Çelik, 2013). Nörobilimsel çalışmalarda ortaya çıkan gelişmeler waldorf yaklaşımının uygulamalarını desteklediğinden dolayı da bu çalışmada Waldorf yaklaşımında eğitimin nörobilimsel yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Bu çalışmanın eğitime ve öğretmenlere farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Nitel araştırma yöntemiyle hazırlanan bu çalışma bir derleme çalışması şeklinde hazırlanmıştır. Konuyla ilgili literatür incelenmiş ve derlenmiştir.

3.1. Waldorf eğitim yaklaşımında çevrenin ve nörobilimsel incelenmesi

Waldorf yaklaşımında içinde bulunulan çevre çok önemlidir yaklaşımında çevrenin zengin uyarıcılara sahip olması gerekir. İçinde bulunulan çevrenin beynin gelişimini yüzde yetmiş oranında etkilemektedir bundan dolayı öğrenme ortamlarının, öğrenmeyi ve çocukların zihinsel gelişimlerini etkilediğini söylemek mümkündür. Çevreden gelen her bir uyarının beynin yapısında fiziksel ve kimyasal olarak bir değişiklik oluşturduğunu

bilmek gerekir. Yapılan bir deneyde zenginleştirilmiş ortamda bulunan farelerin beyindeki sinir hücrelerinin yüzde yirmibeş oranında daha fazla nöral bağlantıya sahip olduklarını ve uygulanan testlerde daha çok başarılı olduklarını bulunmuştur (Sirevaag ve Greenough,1991).

Bir şehrin fakir olan kesiminde yaşayan çocuklara yapılan bir araştırmada bir ve altı haftalık bebekler seçilerek on iki sene süresince gözlenmiştir. Bu çocuklar on iki sene boyunca çok iyi bir şekilde beslenmiş ve zengin oyun ve öğrenme ortamlarında olmaları sağlanmıştır sonuç ise bu çocukların daha yüksek zeka seviyelerine çıktıkları ve beyin enerjilerini daha verimli kullanabildikleri yapılan testlerle ortaya koyulmuştur (Kotulak, 1996). Çalışmanın sonucundan çevrenin beyin nörolojik yapısının oluşumunda etkili olduğu iyi şartlar sağlandığında (zenginleştirilmiş çevre ve iyi beslenme gibi) beyinde olumlu yönde bir gelişme sağlanacağı çıkarılabilir.

Waldorf yaklaşımında okullar insanın doğayla bütünleşebileceği doğanın sunduklarından yararlanabileceği doğaya yakın orman gibi yerlere inşa edilirler. Waldorf yaklaşımında sınıf düzeni oluşturulurken yine doğallığa ve estetiğe büyük önem verilir. Waldorf yaklaşımına göre insan doğanın bir parçasıdır ve doğadan bağımsız olarak düşünülmemelidir. Waldorf yaklaşımında hava durumu iyi olmasa bile bahçe etkinliklerine ve doğa yürüyüşlerine haftada iki üç gün yer verilir. Yapılan araştırmalarda da yaklaşımın bu doğacı yönünü desteklemektedir. Örneğin orman ortamının duyuşal girdiler (Görsel, koku alma, işitsel veya dokunsal gibi) yoluyla hastalıkların önlenmesinde ve sağlığı iyileştirmede birçok özelliğe sahip olduğu doğrulanmıştır (Cheng vd., 2021). Doğal ortamın çocuklara faydasını gösteren bir araştırmada da yaşları 5,5 ve 11,5 arasında bulunan duyuşal olarak rahatsızlıkları olan çocukların bir grubu açık havada gündüz kampına yollanmış ve daha sonra kampa katılmayan diğer grupla karşılaştırılmış ve duyuşal uyuma ilişkin puanları önemli ölçüde daha iyi bulunmuştur (Frumkin, 2001) zaten waldorf yaklaşımı etkinliklerinde de doğada deneyim kazanma uygulamalarıyla bu durum desteklenmektedir. Başka bir araştırmada ağaçların oluşturduğu bir madde olan fitocidin insan sağlığına fizyolojik, psikolojik ve nörolojik olarak olumlu etkilerinin olduğu orman ağaçları ve diğer bitkiler tarafından üretilen fitocidlerin stres, kaygı ve depresyonu önemli ölçüde azaltabileceğini bildirmiştir (Dayawansa vd.,2003). Waldorfta doğal ve estetik ortam çok önemlidir bilimsel araştırmalarda da estetik çevrenin de insan sağlığı üzerindeki nörolojik etkileri yeni bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ramachandran & Rogers-Ramachandran, 2006). Yapılan araştırmalar yaşanılan fiziki ortamın insan üstünde önemli bir etkiye sahip olduğunu hatta doğal ortamları taklit eden yapay ortamlarda dahil olmak üzere doğal olan ortamların klinik olarak (hızlı hasta iyileşmesi gibi) avantajları olduğu ortaya

çıkıştır. (Frumkin, 2001; Ulrich, 1984). İnsanlar biyolojik olarak doğal formlarla temasa ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle biyofilik mimarinin bir yönü, yapay yapıların doğal yapılarla yakın bir şekilde birleştirilmesini ele alır. Bu doğayı bir binaya sokmayı, doğal malzeme ve yüzeyleri kullanmayı, doğal ışığa izin vermeyi ve yapıya bitkileri dahil etmeyi içerebilir. Aynı zamanda, binayı dikmek için doğayı silmek yerine, doğal bir çevre içine yerleştirmek anlamına gelir. Waldorf yaklaşımında da okullar doğayla bütünleşecek şekilde inşa edilir. (Salinger ve Masden, 2008). Renklerin insana etkilerini inceleyen araştırmalarda da insanların yeşile ve maviye maruz kaldıkça daha az depresif, endişeli ve gergin oldukları ve daha sakin hissettikleri bulunmuştur (Clarke ve Costall, 2008; Mehta ve Zhu, 2009).

3.2. Waldorf eğitim yaklaşımında sınıf materyallerinin nörobilimsel incelenmesi

Waldorf eğitim yaklaşımında özenle tasarlanmış sınıflar ve özel oyuncaklar waldorf uygulamasının temel özelliğidir. Eşyalar sade özelliklere, minimal detaylara, basit şekillere ve yumuşak renklere sahiptirler Tüm oyuncaklar ahşap, yün, pamuk gibi doğal malzemelerden üretilir ve genellikle öğretmen tarafından el işi olarak üretilirler (Fröden. ve Rosell, 2019). Yapılan araştırmalar ağaç kabuğu, yaprak gibi doğal maddelerin dokunuşu ve hissiyatının insan zihnine rahatlama açısından faydalı olduğunu ortaya koyulmuştur ve hatta fizyolojik gevşemenin etkilerini göstermek için farklı ağaç türleri ile dokunsal uyarı üzerine çeşitli çalışmalar da yapılmıştır (Cheng vd., 2021). Çocukların oyuncakları tek bir amaç için değil birçok farklı etkinlikte farklı amaçlarla kullanılabilir türden özelliklere sahiptir. Sınıftaki oyuncak bebeklerin boyutları, cilt ve saç renkleri farklıdır ancak aynı minimal yüz hatlarına sahiptirler veya yüzleri ayrıntılı çizilmemiştir. Büyük, kel kafalar ve yumuşak kumaşa sarılmış şekilsiz gövdeleri vardır Bebeğin yüzü ve duyu durumu çocuğun oyundaki hayal gücüne kalmıştır. Waldorf yaklaşımında kullanılan materyaller ve uygulamalar yaratıcılığı geliştirmeyi hedef alır. Yaratıcılık Waldorf yaklaşımının önemli bir temel öğesidir. Waldorf yaklaşımında kullanılan bu basit materyaller çocuğun hayal gücünü harekete geçirir. Öğretmenlerin deyimiyle bitmemiş ve kullanımı sabit olmayan oyuncaklar waldorf oyuncaklarının özelliğidir. Yaratıcılık ve nörobilimsel çalışmalar incelendiğinde yaratıcılığın ölçülmesi çok zor olmasına rağmen bazı çalışmaların yaratıcılıkla ilgili bulguları doğrulanmaktadır örneğin yapılan bir çalışmada yaratıcı düşünme sırasında artan alfa gücünün, yaratıcılıkla ilgili nörobilimsel araştırmalardaki en tutarlı bulgulardan biri olduğu sonucuna varılmaktadır yaratıcı düşünme sırasında alfa artışları yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Fink ve Benedek, 2014). Yapılan son araştırmalarda da yaratıcı

ve iraksak düşünmenin her iki yarım kürenin nöral aktivasyonunda ve parietal bölgelerinde yüksek nöral aktivasyona sebep olarak anlamsal işlemenin göstergeleri ve anlamsal olarak ilgili bilgilerin yeniden birleşimi ile ilişkili olduğu görünmektedir (Runco ve Yörük 2014). Başka bir araştırmada da yaratıcı bir görevin yerine getirilmesi sırasında beynin daha yüksek serebral kan akışına sahip olduğu ve bunun da beynin yaratıcı süreçle alakalı belirli bir sinir ağının çalıştırdığını kanıtına ulaşılmaktadır.

Waldorf anaokullarında plastik, hazır, teknolojik veya dijital oyuncaklar ve oyunlar gibi yaygın oyun nesneleri bulunmamaktadır. Waldorf yaklaşımında sınıflarda teknolojik alet bulunmaz çocukların ekranla vakit geçirmeleri çocuklarda duyuşsal olarak eksikliği neden olduğu ve çocukların hayal güçlerini kullanmadan geçirilen bu vaktin de yaratıcılığı olumsuz etkilediği yapılan araştırmalar sonucu bulunmuştur. Ekran kullanımının çocuklarda bilişsel olarak yapılan bazı testlerde zihinsel yeteneklerini azalttığını ve dil becerilerinde gerilemeye yol açtığı bulunmuştur. Teknolojik cihazların yaydığı radyasyonunda beyin işlevlerine zarar verdiği de yapılan birçok çalışmayla ortaya koyulmaktadır (Köklü, 2006; Atakır, 2022).

3.3. Waldorf eğitim yaklaşımında bütüncül gelişimin ve nörobilimsel

Duyu bütüncül fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerileri kapsar. Waldorf yaklaşımının kurucusu olan Rudolf Steinner'in yaşadığı zamanlarda 5 duyunun olduğu kabul görülürken Steinner 12 farklı duyunun olduğunu açıklamıştır. Steinner'in bu duyu organları üzerinde çalışmalar yapması Waldorf yaklaşımının şekillenmesini sağlamıştır (Yeşildağ, 2021). Waldorf yaklaşımında ulaşılmak istenen asıl hedef insanı bütünüyle eğitmek ve geliştirmektir. Waldorf yaklaşımının amaçladığı çok yönlü yaratıcı kişilik, mantıksal, duyuşsal ve hareketşel öğelerin (Akıl, kalp ve eller) birlikte gelişmesini sağlamaktır. Bu öğeler nörobilimsel olarak tek tek ele alınırsa Waldorf yaklaşımında bilişsel gelişim için zengin öğrenme ortamları ve durumları işe koşulmalı duyulara hitap eden müzik, renk, koku, ısı vs. olabildiğince tüm duyuları işe koşan öğrenmelerin ve yaşantıların sağlanması gerekir. Waldorf yaklaşımı çocukların bütün duyuşlarının aktif olacağı ve derin ve güçlü duyuşsal yaşantılara ulaşmasını hedefler. Waldorf yaklaşımında eğitim hissetme, düşünme ve istekli olma faktörlerinin birleşiminden oluşur yani çocuklar aktif bir şekilde ve yeni deneyimler edinerek yeteneklerini geliştirirler. Yeni öğrenme deneyimleri ve çaba gerektiren girişimci etkinlikler beynin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir ve beyin için adeta bir besin gibidir. Beyin çevresindeki dokunuşları, tatları, kokuları, sesleri görüntüleri girdi olarak alır ve bu girdilerden sayısız sinirşel bağlantılar

oluşturur ve çevresindeki dünyayı anlamlandırmaya başladığında içeride de sinir ağlarından oluşan zengin ve güçlü bir yapı kurmaktadır (Bozkurt ve Ulutaş 2021). Waldorf yaklaşımında da okul öncesi dönemde bilgi öğretimi yapılmaz çocuklar deneyimlerle tecrübe edinerek kendileri bilgiye ulaşır. Çocuklar keşfettikçe bilgiye ulaştıkça beyinlerinde nöral dallanmalar oluşur bu bu dallanmalar tekrarlar yoluyla güçlenir yani bilişsel gelişime katkı sağlanır eğer öğrenilenler tekrarlanmazsa bu dallanmalar zayıflar (Akdağ, 2015).

3.4. Waldorf eğitim yaklaşımında sosyalleşmenin önemi ve nörobilim

Waldorf yaklaşımında rekabet yoktur, çocuklar birbirleriyle kıyaslanmaz, çocuklar iş birliğiyle etkinlikler yaparlar bu sayede çocuğun rakabet etmesi değil sosyalleşmesi, yardımlaşması, destek vermesi ve destek olması gibi becerilerin gelişmesi ve toplumsal aidiyet duygusunu hissetmesi amaçlanır. Nörobilimsel araştırmalar incelendiğinde iyi sosyal ilişkilerin ve iş birliğinde bulunmanın oksitosin hormonu düzeyini arttırdığı bilinmektedir (Feinstein, 2011). Sosyalleşme çocukta stres seviyesini düşürerek ve çocuğun özgüvenine katkıda bulunur. Duygusal gelişim için sosyalleşme önemlidir çünkü insan beyni toplumsaldır bir sosyal grup tarafından kabul edilme, duyguları paylaşma ve kendini güvende hissetme ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçların karşılanması beyni geliştirmektedir (Caine ve Caine, 1991). Yapılan bir araştırmada da waldorf yaklaşımında uygulanan günlük rutin ve ritimlerin çocuklarda sosyal duygusal olarak ruhsal katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Yeşildağ, 2021).

3.5. Waldorf eğitim yaklaşımında hareket eğitimi ve nörobilim

Waldorf yaklaşımında çocuğun bedensel olarak gelişmesi önemlidir bunun için hareketel etkinlikler yaklaşımda geniş bir yer kaplamaktadır. Haftada en az üç dört gün doğa yürüyüşleri, bedensel etkinlikler ve Steiner'in kendisinin geliştirmiş olduğu Euritim önemli bir yer tutar. Euritim: sanat, müzik ve hareket öğelerini içeren, insanın kolların ve beden hareketleri ile kendi iç dünyasını dışa vurmayı sağlayarak bir kendini ifade etkinliğidir. Euritim şiir, geometri, aritmetik, okuma, yazma, drama, dil, edebiyat ve tarih alanlarının genişletilmesi için kullanılır (Kotoman, 2009). Nörobilimsel olarak bedensel hareketin etkileri incelendiğinde araştırmalarda bedensel olarak yapılan etkinliklerin beyindeki hipokampusu büyüttüğünü ve belleği geliştirdiğini çalışmalarla test edilmiştir (Adermark, Clarke, Ericson ve Söderpalm, 2011). Yine başka bir araştırma ise egzersiz

programına katılan insanların akademik başarılarının daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur (Jensen, 2008).

3.6. Waldorf eğitim yaklaşımında sanat- müzik nörobilim

Waldorf yaklaşımında sanatsal etkinlikler büyük önem taşır. Sanat etkinlikleri sayesinde çocuklar yaratıcı çalışmalar yapma olanağı elde ederler. Çocukların yaratıcı sanat çalışmaları yapabilmeleri için ortamda ilginç, değişik ve uyarıcı malzemelerin bulundurulması önemlidir. Waldorf yaklaşımında okul öncesi sınıf ortamlarının materyal bakımından zengin, çocukların gelişimine uygun ve çok amaçlı olarak kullanılabilen araçların bulunması ve ayrıca çocukların aktif ve rahat hareket edebileceği alanlara sahip olması gerekmektedir (Demirci ve Arslan, 2019). Yapılan araştırmalar sanatsal faaliyetlerin bilişsel gelişime önemli ölçüde katkı sağladığını dikkat, uzamsal beceriler ve yaratıcılığı geliştirdiğini göstermektedir. (Livingstone, Lafer-Sousa ve Conway, 2011). Yine yapılan araştırmalar sanatla uğraşan kişilerin nöral ağlarının hem işleyişi hem de yapısal özellikleri açısından gözle görülür bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır (Vaisvaser, 2021).

Waldorf yaklaşımında müzik, önemli bir yer tutar. Waldorf yaklaşımında sınıfta yoklama dahi alınırken öğretmen şarkı şeklinde alır çocuklarda yine şarkı şeklinde yanıt verirler (Kotoman, 2009). Bu yaklaşımda bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçiş aralarında öğretmenler müzik çalarlar veya söylerler. Bilimsel olarak bu durumun nedeni ise normal zamanlarda kullanılmayan nöronların aktifleşmesi ve çocukların algılamalarının açılması ve artması şeklinde açıklanır (Torun, 2016). Müzikle birlikte yapılan öğrenmelerde dopamin adı verilen hormon salgılanır bu da odaklanmayı arttırarak organizmayı memnun eder ve öğrenmenin kolaylaşmasını sağlar (Torun 2016). Müzik dinlemek beyni uyanık vaziyette tutmaktadır. İnsanlar müzik işlemlerine uygun bir beyin yapısıyla dünyaya gelirler. İnsanda bulunan bu müziksel beyin diğer canlılardan çok farklıdır ve doğumdan önce gelişmeye ve çalışmaya başlamaktadır. Bu müziksel beyin; beyinde geniş alana dağılmış halde ve de bölgesel olarak özelleşmeler göstermiş şekilde bulunur. Bilişsel, psikomotor, duyuşsal bileşenler de müziksel beyinle iç içe etkileşim halindedir. Son yapılan işlevsel beyin görüntüleme çalışmalarında müziksel aktivitelerin (şarkı söylemek, müzik dinlemek, enstrüman çalmak gibi) insan beyninde hareket, algılama, dikkat gibi müzik dışı işlemlerinde bu sayede birlikte etkileşim halinde olduğunu göstermektedir (Torun 2016). Müziği oluşturan işitsel uyaranlar motor, duyuşsal ve bilişsel işlemlerin yapıldığı beyin alanlarına ulaşarak hareketleri, duyuşsal algıları ve bilişsel becerileri düzenleme ve pekiştirmeye katkı sağlar (Torun, 2016). Uzun süre ve tekrarlı şekilde yapılan müziksel aktiviteler nöral bağlantılar oluşturup

ve sürekli düzenleyerek yenilenmesi sağlar. Müzikle uğraşmayan insanların ve müzisyenlerin beyinlerinin karşılaştırıldığı araştırmalarda müzisyenlerin beyin yapılarının birçok açıdan daha gelişmiş olduğu ve ilgili bölgelerin korteks kalınlığının daha kalın olduğu ayrıca hemisferler arasında iletişimi gerçekleştiren kallosum yapılarında belirgin artışlar meydana geldiği sonucu kanıtlanmıştır. (Bermudez vd., 2009). Müzik dinlemek beyinde çoklu duyuşsal bağları aktifleştirerek beyindeki farklı alanlardaki bağlantıların güçlenmesine katkıda bulunur. Günümüzde artık nörolojik müziksel terapi denilen NMT uygulamaları da yapılmaktadır bu şekilde insanlarda iyileşmeler sağlanmaktadır (Thaut vd.,2015). Çocukluk yıllarında müzik aleti çalmaya başlayanların ilerleyen yıllarda bu sinirsel gelişmeleri devam ettirmektedir bu da yaşlandıkça bu kişilerin beyinlerinin daha keskin kalmasını sağlar (Torun, 2016).

4. Genel Değerlendirme

Waldorf yaklaşımının çeşitli yönlerden nörobilimsel dayanağının olduğu bu çalışma sonucunda ulaşılmıştır. Çocuğun gelişimine erken yaşta önem veren ve her yönden gelişmesini amaçlayan aktif yaşantılar sağlayan waldorf yaklaşımının erken yaşta çocuktaki nöroplatisite kapasitesini çok iyi kullanarak çocuğun beyin gelişimini desteklediği savunulabilir. Öncelikle çevrenin doğallığına ve zengin uyarıcının olduğu ortama önem veren yaklaşımının sadece bu yönü bile birçok nörobilimsel araştırmayla desteklenmektedir. Doğal ortamların insana fizyolojik ve nörolojik olarak etkilerinin olumlu yönde olduğu da yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır. (Frumkin, 2001; Ulrich, 1984). Waldorf yaklaşımında teknoloji kullanımı yoktur yapılan araştırmalara bakıldığında ekran kullanımının ve teknolojik aletlere maruz kalmanın çocukların bilişsel gelişimlerini olumsuz etkiledikleri konusunda araştırmalar hem fikir olsalar da (Bozkurt ve Yüksel, 2020; Özkılıç Kabul, 2019) yapılan başka çalışmalar da eğitimde teknolojinin katkısının da olduğunu da ortaya çıkarmaktadır (İnci ve Kandır 2017; Sayan, 2016). Waldorf yaklaşımı çocuğun erken yıllarda eğitimine önem veren bir yaklaşımdır fakat yedi yaşına kadar akademik bilgi öğretilmez çocuğun bu yaşlarda özgürce ve keşfederek sağlıklı gelişmesi ve okulu sevmesi amaçlanır. Çocuğun gelişim süreciyle ilgili yapılan araştırmalar bu yaşlarda çocuğun akademik bilgi yerine oyun oynamasının ve yeni deneyimleri aktif bir şekilde yaşayarak gelişimini sürdürmesinin bilişsel gelişimi için daha olumlu sonuçları olduğuna varılmaktadır (Demir, 2010; Kartal, 2005). Waldorf yaklaşımı akıl, kalp ve beden gelişimini bir bütün olarak geliştirmeyi hedefleyerek çocuğun bütüncül gelişimine destek olduğu farklı etkinliklerin sanat, hareket, yaratıcılık, müzik, sosyalleşme hepsi birbirinin içine girmiş

olarak eğitim verildiği için farklı bölgelerdeki nöral ağlar aynı anda elektriksel olarak çalıştığı için bu sayede de beyindeki farklı duyu alanların gelişimlerine katkıda bulunulduğu için çocuğun duyu bütünlemesi yapması sağlandığı söylenebilir (Yeşildağ, 2021). Waldorf yaklaşımındaki materyallerin ve uygulamaların çocuklarda hayal gücünü desteklediği bu sayede yaratıcı düşünme potansiyellerinin arttığı ve yaratıcı düşünme sayesinde beyinde geniş alana yayılan farklı bölgelerdeki sinirsel ağların birlikte çalıştığı bununda sinirsel bağlantıları güçlendirerek bilişsel gelişime katkı sağladığı düşünülmektedir (Runco ve Yörük 2014). Waldorf yaklaşımında uygulanan rutinlerin ve ritimlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarına iyi geldiği de yapılan bir araştırmada bulunmuştur (Korkmaz, 2020). Waldorf yaklaşımında önemli bir yeri olan sanat ve müziğin de nörobilimsel olarak birçok açıdan faydası olduğu yapılan araştırmalar sonucu bulunmuştur (Torun, 2016).

Öneriler:

- Waldorf okulu olmasa bile Türkiye’de normal okul öncesi eğitime haftalık doğa yürüyüşlerinin yapılabileceği uygulamalar getirilebilir
- Türkiye’de normal eğitim veren okul öncesi sınıflarına da Waldorf materyalleri de alınarak çocukların yaratıcı yönlerini destekleyici oyunlar kurlmaları sağlanabilir
- Waldorf yaklaşımındaki rutin ve ritimler okul öncesi eğitim programlarına da dahil edilebilir.

5. Kaynakça

- Adermark, L., Clarke, R. B., Ericson, M., & Söderpalm, B. (2011). Subregion-specific modulation of excitatory input and dopaminergic output in the striatum by tonically activated glycine and GABAA receptors. *Frontiers in systems neuroscience*, 5, 85.
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Atakır, K.,(2022). Elektromanyetik Radyasyon ve İnsan Sağlığına Etkileri. *Environmental Toxicology and Ecology*, 2(1), 9-21.
- Bermudez, P., Lerch, J. P., Evans, A. C., & Zatorre, R. J. (2009). Neuroanatomical correlates of musicianship as revealed by cortical thickness and voxel-based morphometry. *Cerebral cortex*, 19(7), 1583-1596.
- Black, J. E., Zelazny, A. M., & Greenough, W. T. (1991). Capillary and mitochondrial support of neural plasticity in adult rat visual cortex. *Experimental neurology*, 111(2), 204-209.
- Bozkurt, Ş. S., & Ulutaş, İ. (2021). Montessori Yöntemine Nörobilimsel Bakış Açısı: Disiplinler Arası İnceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 817-854.
- Bozkurt-Yüksel, A. E. (2020). Yıkıcı teknolojilerin bedensel zararlara etkileri, *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (15), 483-538.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). Making connections: Teaching and the human brain. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia.
- Cheng, X., Liu, J., Liu, H., & Lu, S. (2021). A systematic review of evidence of additional health benefits from forest exposure. *Landscape and Urban Planning*, 212, 104123. China.
- Clarke, T., & Costall, A. (2008). The emotional connotations of color: A qualitative investigation. *Color Research & Application* 33(5),406 – 410.
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.
- Dayawansa, S., Umeno, K., Takakura, H., Hori, E., Tabuchi, E., Nagashima, Y., ... & Nishijo, H. (2003). Autonomic responses during inhalation of natural fragrance of “Cedrol” in humans. *Autonomic Neuroscience*, 108(1-2), 79-86.
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, Z. A., & Arslan, E. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Waldorf Yaklaşımı. *Conference: International Congress Of Science Culture And Education 4*. 422-431. Denizli, Türkiye.

- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., ... & Kramer, A. F. (2011). Exercise Training Increases Size of Hippocampus and Improves Memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022.
- Feinstein, A. (2011). Multiple sclerosis and depression. *Multiple Sclerosis Journal*, 17(11), 1276-1281.
- Fink, A., & Benedek, M. (2014). EEG Alpha Power and Creative Ideation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 44, 111-123. USA.
- Frödén, S., & Rosell, A. L. (2019). Opening an imaginative space? A Study of Toys and Toy-Play in a Swedish Waldorf kindergarten. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5. 186. Sweden.
- Frumkin, H. (2001) Beyond toxicity human: health and the natural environment. *American Journal of Preventative Medicine*, 20, 234-240. USA.
- Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of neuroscience*, 23(27), 9240-9245. DOI:10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak), *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Jensen, M. D. (2008). Role of body fat distribution and the metabolic complications of obesity. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 93, 57-63.
- Jensen, A. R. (2006). *Clocking the mind: Mental chronometry and individual differences*. Amsterdam: Elsevier.
- J. S., Adolphs, R., Damasio, A., & Tranel, D. (2011). The human amygdala and the induction and experience of fear. *Current biology*, 21(1), 34-38.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Koyuncu, B., & Erden, M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 73-92.
- Kotoman, A. G. D. H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Kotulak, R. (1997). *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works*. Chicago: Andrews McMeel Publishing.
- Köklü, N. (2006). *Radyasyonun insan sağlığı üzerindeki etkileri ve tıpta uygulama alanları* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Livingstone, M. S., Lafer-Sousa, R., & Conway, B. R. (2011). Stereopsis and artistic talent: poor stereopsis among art students and established artists. *Psychological science*, 22(3), 336-338.
- Mehta, R., & Zhu, R. (2009). Blue or red? Exploring the Effect of Color on Cognitive Task Performances. *Science*, 323(5918), 1226-1229.
- İnci, M. A., & Kandır, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Teknolojinin Kullanımıyla İlgili Bilimsel Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724.
- Özkılıç Kabul, N.D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulrich, R. S. (1984) View Through a Window May Influence Recovery From Surgery. *Science*, 224, 420-421
- Ramachandran, V. S., & Rogers-Ramachandran, D. (2006). The Neurology of Aesthetics. *Scientific American Mind*, 17(5), 16-18.
- Runco, M. A., & Yoruk, S. (2014). The neuroscience of divergent thinking. *Activitas Nervosa Superior*, 56(1), 1-16.
- Salingeros, N. A., & Masden, K. (2008). Neuroscience, the Natural Environment, and Building Design. *Biophilic Design: The theory, science and practice of bringing buildings to life*, 41(3).
- Sayan, H. (2020). Nöro-eğitim, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 102, 205-217.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Samantha Dayawansa I, Katsumi Umeno, Hiromasa Takakura, Etsuro Hori, Eiichi Tabuchi, Yoshinao Nagashima, Hiroyuki Oosu, Yukihiko Yada, T Suzuki, Tarketoshi Ono, Hisao Nishijo, (2003). Autonomic Responses During Inhalation of Natural Fragrance of Cedrol in Humans. *Autonomic Neuroscience Basic & Clinical* 248. 76-86.
- Sirevaag, A. M., & Greenough, W. T. (1991). Plasticity of GFAP-immunoreactive astrocyte size and number in visual cortex of rats reared in complex environments. *Brain research*, 540(1-2), 273-278.
- Thaut, M. H., McIntosh, G. C., & Hoemberg, V. (2015). Neurobiological Foundations of Neurologic Music Therapy: Rhythmic Entrainment and the Motor System. *Frontiers in psychology*, 5, 1185.
- Torun, Ş. (2016). Müziğin Beynimizdeki Yolculuğu, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken Çocukluk ve Nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 54-63.

- Vaisvaser, S. (2021). The Embodied-Enactive-Interactive Brain: Bridging Neuroscience and Creative Arts Therapies. *Frontiers in Psychology*, 12, 1495.
- Yeşildağ, C. (2021). *Waldorf Anaokulu Öğretmenlerinin Duyusal İşlemeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Etkili Bir Okuyucu Olmanın Yolu: Akıcı Okumayı Keşfetmek¹

Mehmet Aşıkcan²

Özet

Bebeklik döneminde temelleri atılan okuma becerisini hayatımızın her aşamasında kullanmaktayız. Bu beceri sadece akademik beceriler için değil günlük yaşantımızı sürdürmek için önemli bir role sahiptir. Okumanın öğrenilmesi ve geliştirilmesinde çeşitli unsurlar söz konusudur. Bu unsurlar sayesinde yazılı materyalleri seslendirmenin ötesine geçilerek anlamlar oluşturmaya ve hayata dair bakış açıları geliştirilebilmektedir. Günümüz eğitim anlayışındaki okuryazarlık becerilerinde de bu gelişim beklenmektedir. Okumanın geliştirilmesinde söz konusu unsurlardan birisi de akıcı okumadır. Bu kavram zaman zaman hızlı okuma ile karıştırılıyor olsa da ilkökul okuma eğitiminde sıklıkla geçmektedir. Söz konusu kavramın önemi doğru bir şekilde açıklanmalı ve ilkökulda nasıl yararlanılacağı örneklendirilmelidir. İlkokul Türkçe programında da yer almasından dolayı bu becerinin sınıf öğretmenleri tarafından doğru bir şekilde kavranmalı ve geliştirilmelidir. Bu çalışmada okuma eğitiminde akıcı okumanın önemi vurgulanmış ve akıcı okuma kavramı detaylı olarak incelenmiştir. Alanyazın incelemesine dayalı bu çalışmada, öncelikle okumanın çok boyutlu bir süreç olduğu ve çeşitli bileşenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Akıcı okumanın, okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen kritik bir okuma bileşeni olduğu sonucuna varılmıştır. Akıcı okumanın, doğru okuma, okuma hızı ve prozodi alt bileşenlerinden oluştuğu belirlenerek bu bileşenler tek tek açıklanmıştır. Ayrıca akıcı okumanın, kelime tanıma ve anlama arasında köprü görevi gördüğü saptanmıştır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ölçülmesine ilişkin farklı değerlendirme teknikleri irdelenmiştir. Daha sonrasında akıcı okumayı geliştirici çeşitli yöntemler/stratejiler sentezlenmiş ve örneklendirilmiştir. Sonuç olarak, akıcı okumanın öğrencilerin okuma ve öğrenme becerilerini geliştirmede kritik bir öneme

- 1 Bu çalışma, yazarın “Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması” başlıklı doktora tezinin kavramsal çerçevesinden türetilmiştir.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, masikcan@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8347-0811

sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç, akıcı okuma eğitiminin 21. yüzyıl becerilerini desteklediğinin ve bu nedenle önemini koruduğunun kanıtıdır. Akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek uygulanması gerektiği savunulmuştur.

1. Giriş

Okuma, hayat boyu süren ve sürekli gelişen karmaşık bir beceridir. Okumanın temel amacı, bireyin metinden anlam çıkarmasını ve çıkarımlarda bulunabilmesini sağlamaktır. Okuma eğitiminde, öğrencilerin etkili birer okuyucu olabilmeleri için okuma bileşenlerini ve bu bileşenlerle ilgili becerileri edinmeleri gerekir. Okuma bileşenlerinden biri olan akıcı okuma; hızlı, doğru ve prozodik okuma yeteneğini ifade eder. Akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlamayı doğrudan etkiler. Bu nedenle akıcı okumanın niteliği, okumaya başarısı için hayati öneme sahiptir.

Akıcı okuma; kelimeleri hızlı tanıyabilme, metni uygun bir ritimle okuyabilme ve doğru tonlama yapabilme gibi alt becerileri içerir. Bu kitap bölümünde öncelikle okuma kavramı ve okumanın temel bileşenleri ele alınmaktadır. Daha sonra akıcı okuma ve onu oluşturan unsurlar detaylı şekilde incelenmektedir. Ayrıca akıcı okumayı ölçme-değerlendirme ve geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem/stratejiler örneklendirilmektedir. Böylelikle akıcı okuma ve geliştirilmesine dair bütüncül bir bakış sunulmaktadır.

2. Okuma ve Okuma Güçlüğü

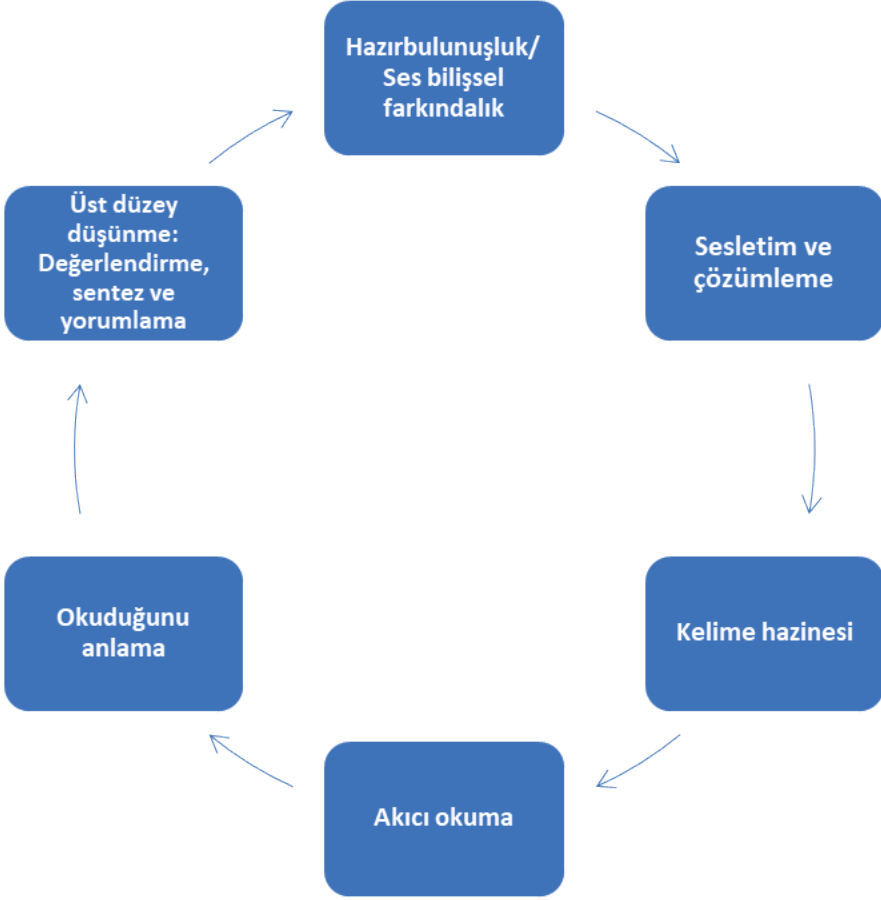
Bebeklik döneminde temelleri atılan ve ilkokulda akademik bir beceri olarak kazandırılan okuma, hayatımız boyunca sürekli evrilen bir bilgi edinme yöntemimizdir. Okuma yoluyla sadece metni kavramakla kalmaz, aynı zamanda olguları anlama, değerlendirme ve eleştirme yeteneklerimiz de güçlenir. Bu hayati beceri, birçok sürecin birleşimi sonucu oluşmakla birlikte, farklı değişkenlerden de etkilenir. Bu becerinin karmaşıklığı ve değeri nedeniyle, dil eğitimi ve ilkokuma-yazma eğitimi uzmanları okumaya farklı yorumlar getirmektedirler.

Okuma becerisi, hem bilişsel ve psikomotor boyutlarından (Akçamete, 1990; Demirel, 2000; Razon, 1980) hem de yazı dilinin çözümlenip seslendirilmesinden (Adams, 1990; Göğüş, 1978; Harris ve Sipay, 1990) oluşur. Okuma sadece seslendirme değil, sessiz okuma ve okuyucunun geçmiş yaşantılarıyla yeni anlamlar kurması gibi çok boyutlu bir süreci içerir (Akyol, 2021; Coşkun, 2002; Tinker ve McCullough, 1968). Okumanın, anlam çıkarma (Denton ve Al Otaiba, 2011) ve önbilgilerle yeni anlamlar oluşturma (Güneş, 2007) gibi karmaşık süreçleri vardır.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal boyutları kapsayan karmaşık bir süreçtir. Wallace (2001) okumanın evrimsel olarak edilgen bir dil becerisinden etkileşimli bir dil becerisine doğru geliştiğini belirtir. Okuma süreci, bir dizi zihinsel mekanizmanın eşgüdümünü gerektirir. Bu mekanizmalardaki bozulmalar okuma güçlüğüne yol açabilir (Akyol ve Yıldız, 2010). Türkiye’de ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %15 ile %20’si okuma-yazma sorunları yaşamaktadır (Yılmaz, 2008). Bu güçlükler, bireyin zihinsel veya sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın görülebilir (Bruck, 1988). Alanyazında okuma güçlüğü ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Fidan ve Akyol (2011) öğrencilerin okuma sürecindeki hatalarını, Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ve Sidekli (2010) ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaygın olarak yaptığı okuma hatalarını belirtmiştir. Tuncay (2021) okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin tüm metin türlerinde yerine koyma, ekleme yapma, çıkarma yapma, yanlış telaffuz, geri dönme, duraklama ve yanlış okuma gibi okuma hataları yaptığını vurgulamıştır. Öğrencilerde buna benzer durumların olup olmadığının belirlenmesi ve yapılan tespitlerin doğru stratejilerle giderilmesi gereklidir. Alanyazında okuma güçlüğüne aşmak için birçok akıcı okumaya dayalı yöntem/strateji uygulanmıştır. Ancak, bunlara geçmeden önce ilk olarak okuma bileşenlerini genel olarak ele almak gerekmektedir.

3. Okumanın Bileşenleri

Okumanın bileşenleri Şekil 1’de yansıtılmıştır. Bu çalışmanın konusu olan akıcı okuma bileşenlerle birlikte değil, bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.



Şekil 1. Okumanın Bileşenleri

Kaynak: Tankersley'den (2005, s. 5) uyarlanmıştır.

3.1. Hazırbulunuşluk/Ses Bilişsel Farkındalık

Ses bilişsel farkındalık, konuşma dilinin bölünmesi ve bu bölümlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunun fark edilmesidir (Allor, 2002; Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Piltan, 2011; Turan ve Akoğlu, 2011). Bu, aynı zamanda bir kişinin okuma yeteneğini de yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, fonolojik farkındalık, ses birimlerinin tanınması, ayırt edilmesi ve değiştirilmesiyle ilişkilidir.

Karakelle'in 2004 yılında yaptığı bir araştırmada, 107 birinci sınıf öğrencisiyle ses bilişsel farkındalığın okuma akıcılığı üzerindeki etkisi

araştırılmıştır. Çalışmanın amacı, okumaya başlamadan önceki harf tanıma ve fonolojik farkındalığın, okuma öğrenildikten sonraki okuma hızına etkisini belirlemektir. Öğretim yılının başında ve sonunda çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçlar, harf tanıma ve kelime seslendirme farkındalığının okuma akıcılığına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Harfleri tanıyan ve seslerine duyarlı olan öğrenciler, diğerlerine göre kelimeleri daha rahat ve hatasız okuyabilmektedirler.

3.2. Sesletim ve Çözümleme

“Sesletim”, okuma-yazma aşamasında seslerin ve harflerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğinin bilincinde olma durumunu ifade eder. Bu, harflerin ya tek başlarına ya da bir araya gelerek nasıl seslendirildiğine dayalıdır (Strickland, 2011). Bir çocuk, konuşma dilindeki seslerin yazılı dildeki harflerle nasıl eşleştiğini anladığında sesletimi başarıyla uygular (Rego, 2006). Öte yandan, “çözümleme”, kelimelerden ve cümlelerden bilgi edinirken farklı ipuçlarını kullanma yeteneğidir. Görsel ipuçları, kelimelerin, harflerin ve bu harf kombinasyonlarının sesleriyle olan görsel temsilleriyle ilgilidir. Yapısal ipuçları, cümle yapısını ve içerisindeki kelimelerin nasıl sıralandığına odaklanırken; anlamsal ipuçları, kelimelerin ve ifadelerin genel bağlam içerisinde nasıl ilişkilendirildiğiyle alakalıdır (Tankersley, 2005).

3.3. Kelime Hazinesi

“Kelime hazinesi”, bir bireyin sahip olduğu kelimelerin toplamıdır. Bir kelimeyi gerçekten bilmek, sadece onun ne anlama geldiğini değil, aynı zamanda nasıl doğru bir şekilde telaffuz edileceğini, nasıl yazılacağını ve dilde doğru bir şekilde nasıl kullanılacağını anlamak demektir (Onan, 2013). Gelişimsel olarak, çocuklar önce dinledikleri, sonra konuştukları, ardından okudukları ve son olarak yazdıkları kelimeleri öğrenirler (Snow vd., 1998). Bu dört farklı kelime hazinesi bireylerin günlük yaşantılarında bir araya gelerek genel bir kelime dağarcığını oluşturur.

Karadağ'ın (2005) yaptığı çalışma, ilkökul öğrencilerinin kelime hazinesinin derinliğini ve bu kelimelerin okul kitaplarındaki yerini incelemiştir. Bu çalışma, öğrencilerin günlük yaşantılarında kullandıkları kelimelerin ders kitaplarında yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Bu, dil eğitiminde, öğrencilere sunulan materyalin günlük yaşantılarıyla ne kadar uyumlu olduğu konusunda önemli bir bilgi sağlar. Öğrencilere sunulan ders materyalinin, onların gerçek yaşamda karşılaştıkları dil ile uyumlu olmasının, dil öğrenimindeki başarıyı artırabileceği düşünülmektedir. Bu tespit, eğitim materyallerinin tasarlanırken ve dil öğretim yöntemlerinin belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken bir bilgidir.

3.4. Okuduğunu Anlama

“Okuduğunu anlama” becerisi, bireyin bir metni okurken o metinden ne anladığını belirlemesiyle ilgili bir yetenektir. Bu yetenek, okuma-yazma eğitiminin ilk aşamalarından itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Rose vd., 2000). Ancak, basitçe bir metni okumak ve o metindeki kelimeleri tanımak, okuduğunu anlamamanın ötesindedir. Okuduğunu anlama, metnin özünü, yazarın ne demek istediğini ve metnin bağlamını kavramayı içerir. Akyol’un (2021) belirttiği gibi, bu beceri sadece dil bilgisi ve kelime bilgisine dayanmamaktadır. Okuyucunun dilsel bilgisi kadar, zihinsel yetenekleri, deneyimleri ve dünya hakkında sahip olduğu bilgiler de bu becerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okuyucunun okuma sürecine ne kadar motive olduğu, okumaya ne kadar değer verdiği ne tür bir yargıda bulunması gerektiği, okuma amacı ve metni okuduğu ortamın koşulları gibi faktörler, okuduğunu anlamasını etkileyebilir.

Okuduğunu anlama, Sweet ve Snow (2002) tarafından üç temel değişkene dayandırılmıştır bunlar; okuyucu, metin ve okuma amacıdır. Okuyucu, önbilgisi, bilişsel kapasitesi ve diğer yetenekleri ile metni anlar (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Metin, içeriğine ve türüne göre değişiklik gösterebilir; bilgilendirici ya da hikâye edici olabilir (Akbayır, 2006; Akyol, 2021). Okuma amacı, bireyin kişisel ilgileri, tercihleri ve dışsal ya da içsel hedeflere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Reading Study Group, 2002). Bu amaçlar, okuma sürecini ve anlama stratejilerini şekillendirebilir.

3.5. Üst Düzey Düşünme: Değerlendirme, Sentez ve Yorumlama

Öğrenciler temel okuma-yazma becerilerini edindikten sonra, artık “öğrenmek için okuma” sürecini benimserler. Bu süreçte, öğrencinin anlamlandırma kapasitesi, bir dizi otomatik ve stratejik bilişsel eyleme dayanmaktadır (Cain ve Oakhill, 2004; Cain vd., 2004; Kintsch ve Rawson, 2005; Walczyk, 2000). Artan okuma deneyimiyle, okuma işlemi otomatikleşir ve bu, metin anlamlandırma, anlamayı izleme ve stratejik okuma süreçlerini içeren daha karmaşık becerilere yol açar (Alexander ve Jetton, 2000; Baker ve Brown, 2002).

Üst düzey düşünme yeteneği olarak da adlandırılan okumanın bu bileşeni, öğrencinin metni değerlendirme, birleştirme ve yorumlama becerilerini kapsar. Bu bağlamda, okumada üst düzey düşünme bileşeninde sentez, okuyucunun yeni bilgileri mevcut bilgisiyle harmanlaması; değerlendirme, metindeki ana fikirlere bir değer atfetmesi; yorumlama ise okuyucunun metne dair perspektifini belirlemesi anlamına gelmektedir. (Pilten, 2011; Tankersley, 2003). Etkili okuyucular, okudukları materyali yorumlar, notlar

alır, özetler ve ilgili konular hakkında kapsamlı tartışmalara katılarak metin içinde ve dışında bağlantılar kurarlar.

4. Akıcı Okuma

Okuma eğitiminin amacı, bireylerin metni anlamalarını ve bu anlamdan çıkarımlar yapmalarını sağlamaktır. National Reading Panel (2000) raporunda, okuma başarısını etkileyen faktörler arasında ses farkındalığı, kelime bilgisi, okuma stratejileri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve özellikle akıcı okuma becerisi vurgulanmaktadır. Akyol (2006) akıcı okumanın, doğru tonlama, vurgu ve noktalama kullanımıyla konuşma benzeri bir okuma tarzı olduğunu belirtir. Akıcı okuma, metni hızlı ve anlam odaklı okuma yeteneği gerektirir (Rasinski, 2003) ve metnin bütünsel anlamını zihinde yapılandırma yeteneğiyle ilişkilidir (Ülper, 2010). Ayrıca, Fuchs ve arkadaşlarına (2001) göre, akıcı okuma anlama yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Otomatikleşme, okuma sürecini kolaylaştırarak bireyin kelime tanımada daha az zaman harcamasını sağlar ve bu da onun metni daha iyi anlamasına yardımcı olur. Kuhn ve arkadaşları (2010) ise akıcı okumanın doğru, hızlı ve uygun tonlamalı okuma becerilerinin bir kombinasyonu olduğunu vurgulamıştır.

Akıcı okuma, kelime tanıma ve ayırt etme yetenekleri üzerine kuruludur. Bender ve Larkin (2003) bu beceriyi, kelime tanıma ile anlam kurma arasında bir köprü olarak tanımlar. Eğer öğrenciler kelime tanımada fazla enerji harcarsa, metni anlamak için daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalırlar. Akıcı okuma, ses-harf ilişkisinin ve okuma mekaniğinin kavranmasıyla tam anlamıyla kazanılır. Dowrick ve arkadaşları (2006) akıcı okuma becerisine sahip öğrencilerin, metni derinlemesine zihinsel olarak işleyerek daha iyi anladığını vurgulamıştır. Baştuğ ve Keskin (2012) bir çalışma ile akıcı okuma ve anlama yetenekleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiş ve zengin okuma ortamlarının öğrencinin okuma akıcılığını arttırabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında, Powell (2008) ve Egmon (2008) gibi araştırmacılar da, akıcı okumanın ve metni anlamının arasındaki olumlu ilişkiye vurgu yapmışlardır.

4.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri

4.1.1. Doğru Okuma

Torgesen ve Hudson (2006), doğru okumanın tanımını, metindeki kelimelerin doğru ve eksiksiz bir şekilde seslendirilmesi olarak belirtmiştir. Bu, sadece basit bir kelime bilgisiyle sınırlı değildir; aynı zamanda alfabenin temel prensiplerini derinlemesine bilmeyi, sesli olayları tam olarak anlamayı,

zengin bir kelime hazinesine sahip olmayı ve metinden gelecek kelimenin ne olabileceği konusunda ipuçları arayıp bu ipuçlarını etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Doğru okumanın sadece bireysel bir beceri olmadığını belirten Vilger (2008), aynı zamanda akıcı okumanın bir unsuru olan okuma hızı için de bu becerinin hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu beceri eksikliği olan okuyucular, kelimeleri yanlış seslendirebilirler, okumalarında geriye dönüşler yapabilirler ve bu durum, metni tam ve doğru bir şekilde anlamalarını engeller. Bu nedenle, doğru okuma becerisinin kazanılması, okuyucunun metni daha bütünsel bir şekilde kavramasında kilit bir rol oynamaktadır.

4.1.2. Okuma Hızı

Okuma sürecinin otomatikleşmesi, okuma hızını artırır. Hızla ve az bir zihinsel eforla kelimeleri okuma yeteneği, okuma alışkanlığının otomatik bir hale geldiğinin göstergesidir. Hudson ve arkadaşları (2005) bu otomatikliğin sadece kelimeleri hızla tanımakla kalmayıp aynı zamanda okunan metni kesintisiz bir biçimde takip etmeye ve anlamaya da bağlı olduğunu belirtiyorlar. Yetenekli okuyucular, tek bir göz hareketiyle kelimeleri daha net algırlar, bu nedenle aynı kelimeye tekrar odaklanma veya geri dönme gereksinimi duymazlar. Rayner (1998) iyi okuyucuların göz hareketlerinin, zayıf okuyuculardan daha verimli olduğunu, daha kısa göz odaklanma sürelerine sahip olduklarını ve daha az geriye dönüş yaptıklarını ifade eder. Eğer kelimeler otomatik olarak tanımlanamazsa, okuma esnasında göz hareketleri daha sıkıntılı olur, okuma temposu azalır ve metnin sürekli olarak kesilmesine neden olur. Bu kesintili okumalar, metni anlamayı zorlaştırır. Tankersley (2005), okuma hızıyla metnin ne kadar iyi anlaşıldığı arasında doğrudan bir bağlantı olduğuna dikkat çeker. Otomatikleşmiş bir okuma yeteneğine sahip okuyucunun, metni yüksek sesle okumak yerine anlamına daha derinlemesine odaklanacağına vurgu yapar.

4.1.3. Prozodi

Prozodi, okuyucunun metni pürüzsüz ve doğal bir şekilde ifade etme yeteneğidir (Deeney, 2010; Rasinski, 2009). Bu yetenek, metni daha iyi anlama katkıda bulunur ve sesli okuma için gerekli bir beceridir (Whalley ve Hansen, 2006; National Reading Panel, 2000). Çocukluk, prozodik özelliklerin kazanıldığı ve ifade edildiği bir dönemdir, bu dönemde alınan geri bildirimler çocuğun dilindeki prozodik özelliklerin gelişimine yardımcı olur (Nelson vd., 1989). Schreiber (1991) ve Nygaard ve arkadaşları (2009) konuşma ve okuma arasındaki prozodik farklara dikkat çeker, okuma prozodisinin yazarın amacını dolaylı olarak kavramayı gerektirdiğini belirtir.

Keskin ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf 50 öğrenci üzerinde sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında orta derecede olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin yarısından biraz fazlasının sesli okuma prozodileri, diğer yarısından azının ise konuşma prozodileri düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada, Schwanenflugel ve arkadaşları (2004), prozodik okumanın kelime tanıma ve metin anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. 123 öğrenci ve 24 yetişkinle gerçekleştirilen bu çalışmada, sesli okuma prozodisinin spektrografik ölçümlerle değerlendirildiği ve prozodik okumanın kelime tanıma ve metin anlama yeteneklerini olumlu etkilediği görülmüştür.

4.2. Akıcı Okumanın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

4.2.1. Doğru Okumada Ölçme ve Değerlendirme

Doğru okuma performansı, sesli okuma takibi ve hata analiziyle ölçülür. Bu ölçme işleminde, bir öğrenciden uygun bir metni sesli olarak okuması istenir. Öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler belirlenir ve bu kelimeler, okunan genel kelime sayısından çıkarılarak doğru okunan kelime sayısına ulaşılır. Ardından, doğru okuma oranı bulmak için doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünüp, sonuç 100 ile çarpılır. Doğru okuma değerlendirilirken öğrencilerin okuma performansı, bu oranlara göre üç kategoriye ayrılır: “Serbest”, “geliştirilebilir” ve “endişe duyulan” okuma düzeyleri. Farklı uzmanlar, bu kategorilerin yüzdelik oranlarını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Vaughn ve Linan-Thompson (2004) %96 ve üstündeki oranları serbest, %90-%95 arasını geliştirilebilir ve %89 altını endişe duyulan okuma düzeyi olarak sınıflandırmıştır. Rasinski’ye göre ise (2010), %99 ve daha yüksek puanlar rahat okuma seviyesini, %93 ile %98 arasındaki puanlar geliştirilebilecek okuma seviyesini ve %92’nin altındaki puanlar ise endişe verici okuma seviyesini göstermektedir.

4.2.2. Okuma Hızında Ölçme ve Değerlendirme

“Program tabanlı ölçme” yöntemi, okuma hızını belirlemek için en etkili yöntem olarak kabul edilir (Walker vd., 2006). Bu yöntemde, belirli bir süre boyunca veya metin bitene kadar öğrencinin sesli okuması dinlenir ve hatalı okunan kelimeler belirlenir (Hudson vd., 2005). Okuma süresi saniye olarak kaydedilir ve doğru okunan kelimeler hesaplanarak toplam süreye bölünüp 60 ile çarpılarak bir dakikada doğru okunan kelime sayısı (CWPM) elde edilir (Caldwell, 2008; Kame’enui ve Simmons, 2001; Rasinski, 2010). Okuma hızının değerlendirilmesi için Tablo 1’de, Rasinski’nin (2010) ilkokul öğrencileri için önerdiği kelime sayısı aralıklarına yer verilmiştir. Ölçümlerin

tekrarlanarak ortalamasının alınması önerilir, çünkü bu yaklaşım öğrencinin okuma hızını daha doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Bir Dakikada Okuması Gereken Kelime Aralıkları

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2	30-80	50-120	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	80-130	90-140	100-140

Tablo 1'e göre öğrencilerin okuma hızları değerlendirilirken sınıf düzeyi ve ölçme işleminin yapıldığı mevsim göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin okuma hızları okulların yeni açıldığı sonbahar mevsiminde daha düşük olması beklenirken, okuma faaliyetlerinin giderek arttığı diğer mevsimlerde de okuma hızının aynı oranda artması beklenmektedir. Örneğin, dördüncü sınıfta olan bir öğrencinin sonbahar mevsiminde 80 ile 130 arasında kelime okuması, kış mevsiminde 90 ile 140 arasında kelime okuması ve ilkbahar mevsiminde 100 ile 140 arasında kelime okuması öngörülür.

4.2.3. Prozodide Ölçme ve Değerlendirme

Prozodinin ölçümü, doğru okuma ve okuma hızının ölçümünden daha karmaşıktır, çünkü birçok bileşeni vardır; bu bileşenler arasında tonlama, vurgu ve duraklama gibi unsurlar bulunmaktadır (Valencia vd., 2010). Ancak, son zamanlarda yapılan bazı çalışmalarda (Hudson vd., 2005; Schwanenflugel vd., 2004; Valencia vd., 2010) prozodiyi ölçmek ve değerlendirmek için özel rubriklerin oluşturulduğu belirtilmiştir. Örneğin, Zutell ve Rasinski (1991) tarafından hazırlanan ve Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" ifade, tonlama, akıcılık ve hız gibi dört ana kategoriye ayrılmıştır. Her kategori, okuyucunun performansına göre 1-4 puanla değerlendirilir ve her puan için belirli tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, hız kategorisinde "1" puan, okumanın yavaş olduğunu işaret ederken, "4" puan doğal bir okuma akışını işaret eder.

4.3. Akıcı Okumanın Geliştirilmesine Yönelik Yöntemler/ Stratejiler

4.3.1. Eşli Okuma

Eşli okuma, bir uzman ya da eğitilmiş bir kişinin rehberliğinde yapılan bir okuma yöntemidir ve tüm yaş grupları için uygundur. Aile üyeleri, öğretmenler veya iyi okuyabilen bir öğrenci, okuma becerileri daha az gelişmiş bir kişiye yardımcı olabilir. Akyol'a (2021) göre bu yöntemde ilk olarak okuma materyali seçilir ve bu materyalin zorluk seviyesi, okuyucunun mevcut seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır. Seçilen kitabın başlığı ve kapak tasarımı üzerine konuşarak başlanır, ardından rehber kişi sesli bir okuma yapar. Eğer okuyucu bir yerde takılırsa, rehber kişi hemen müdahale eder ve okuyucunun tekrar devam edebilmesi için yardımcı olur. Rehber kişi, okuyucunun hızına uyum sağlamalı ve onu cesaretlendirici geri dönüşlerle desteklemelidir.

4.3.2. Tekrarlı Okuma

Samuels'ın 1979'da otomatik okuma yeteneklerini geliştirmek için başlattığı tekrarlı okuma stratejisi (Samuels, 1997; Karasu, 2007), bireylerin kısa, anlamlı metinleri akıcı hale gelene kadar tekrar ederek okumalarını teşvik eder. Özellikle okuma zorlukları yaşayan öğrenciler bu strateji sayesinde, daha deneyimli bir okuyucunun yönlendirmesiyle metni birden fazla okurlar. Yapılan tekrarlar sonucu, bu öğrencilerde okuma hataları azalmış, anlama yetenekleri artmış ve motivasyonları yükselmiştir (Yılmaz, 2006; Zutell ve Rasinski, 1991).

Yılmaz ve Köksal'ın 2008'de gerçekleştirdiği bir çalışmada, bu stratejinin dört ilkokul öğrencisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerinde önemli gelişmeler kaydedildiği tespit edilmiştir. Ancak, stratejinin etkili olması için kullanılan metinlerin kısa olması ve öğrencinin ilerlemesinin sürekli olarak takip edilmesi gerekmektedir.

4.3.3. Eko/Yankılayıcı Okuma

Eko okuma tekniği, öğretmenin bir kelimeyi, cümleyi ya da kısa bir metni sesli olarak okuyup öğrencilerin de bu okumayı tekrarlamasını kapsar. Öğrencilere doğru okuma tonlaması ve ses kullanımı konusunda bilgi verme imkânı sağlar ve bu yüzden değerli bir yöntem olarak kabul edilir (Güneş, 2007). Duran ve Sezgin'in 2012 yılında okuma zorluğu yaşayan bir öğrenci üzerinde yaptığı çalışma, eko okumanın faydalarını ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda, eko okuma tekniğinin sesli okuma hatalarını %57 azalttığı, kelime tanıma oranını %90'dan %98'e çıkardığı ve metni anlama oranını %15'ten %85'e yükselttiği görülmüştür.

4.3.4. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, bir metni seyircilere yönlendirmeli olarak tekrarlı bir şekilde okuma temeline dayanır (Young ve Rasinski, 2009). Bu yaklaşımda, metinden ezber yapma zorunluluğu yoktur; fakat metni birkaç kez okumak esastır. Rol alma pratiği, öğrencinin okuma hızını ve anlama kapasitesini artırırken aynı zamanda onu daha da motive eder. Öğrencinin metindeki karakterleri canlandırabilmesi için hızlı ve kesintisiz okuması gerekir. Bu, esasen okuma becerisinin akıcılığını geliştirmeye yönelik bir uygulamadır. Bu yöntemle şiirler, kısa öyküler ya da tarihsel metinlerden alıntılar drama yoluyla öğrencilere sunulabilir. Akyol (2021), bu yaklaşımın 10 haftalık bir süre boyunca her hafta uygulanması ile ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve genel başarılarının arttığını vurgulamıştır.

4.3.5. Koro Okuma

Koro okuma, birden fazla öğrencinin, farklı okuma yetenekleriyle - zayıf ya da iyi okuyucu olarak - aynı metni eş zamanlı olarak ve sesli bir biçimde okumalarına dayanan özgün bir stratejidir (Keskin, 2012; Welsch, 2006). Bu etkinlik, eğitim ortamında sıkça tercih edilen bir yöntem olup, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Paige, 2011). Koro okumanın en etkili kullanıldığı alanlardan biri ritmik ve hece uyumuna sahip metinlerdir. Özellikle şiir gibi edebi türler, bu yöntemle okunduğunda daha etkileyici bir deneyim sunmaktadır (Richek vd., 2002). Ancak koro okuma sırasında, zayıf okuma yeteneğine sahip öğrencilerin daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin, koro ritmini yakalamak ve diğer öğrencilerle aynı tempoda okuma yapabilmek için okumalarını sürekli olarak denetlemeleri ve grupla eş zamanlı ilerlemeleri önem taşır. Bu sayede, tüm öğrencilerin aynı hız ve tonla okuma yapmaları teşvik edilir, bu da öğrenciler arasındaki okuma beceri farkını azaltmaya yardımcı olabilir.

4.3.6. Kelime Tekrar Tekniği

Kelime tekrar tekniği, yanlış okunan kelimeler üzerine odaklanan ve bu kelimelerin doğru okunmasını teşvik eden bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle okuyucunun kelime dağarcığını geliştirmek için oldukça etkilidir. Jenkins ve Larson (1979) tarafından önerilen, Yılmaz (2008) tarafından aktarılan bu teknik, şu dört aşamayı içermektedir:

1. Okuma tamamlandığında, metin içerisinde yanlış okunan tüm kelimeler, 5x7 cm boyutlarında bir indeks kartına yazılır.
2. Bu kart, öğrenci ile birlikte gözden geçirilir ve kelimeler öğrenciye tekrar okutulur. Eğer öğrenci bir kelimeyi 5 saniye içerisinde doğru

okursa ya da kendi kendine bu süre zarfında düzeltirse, bu kelime doğru okunmuş kabul edilir ve kart kenara alınır. Ancak, 5 saniyeden sonra doğru okuma gerçekleşirse bu kelime yanlış kabul edilir.

3. Yanlış okunan bir kelimenin üzerinde durulduğunda, öğretmen doğru telaffuzu öğrenciye öğretir ve ondan kelimeyi tekrar etmesini ister. Sonrasında öğretmen, kelimeyi göstererek onun ne olduğunu sorar. Öğrenci bu süreçte kelimeyi birkaç kez tekrar eder. Yanlış okunan kelimeler, tekrar gözden geçirilmek üzere bir kenarda saklanır.
4. Öğrencinin tüm okuma hatalarını düzeltebilmesi için saklanan yanlış kelime kartları tekrar sunulur. Bu kartlar, öğrenci iki ardışık kartta hata yapmadan okuyana kadar tekrar edilir. Kelime tekrar tekniği, çeşitli okuma hatalarını, özellikle kelime atlamalarını, yanlış okumaları, telaffuz hatalarını ve duraklamaları düzeltmede etkili bir yaklaşımdır.

4.3.7. Anlam Üniteleri Oluşturma

Prozodi, okuma esnasında doğru tonlamayı, vurguyu, tempoyu ve sesin ritmini içeren bir okuma becerisidir. Bu becerinin gelişimi, metni anlamada ve okumanın genel akıcılığında önemli bir role sahiptir. Hudson ve arkadaşları (2005) tarafından önerilen anlam ünitelerine odaklanma stratejisi, okuma esnasında metni daha anlaşılır kılmak için bu prozodik becerilerin nasıl kullanılması gerektiğine dair somut bir yol sunar. Bu stratejide, okuyucuların metni daha iyi anlayabilmeleri için belirli anlam ünitelerine veya gruplarına yoğunlaşmaları teşvik edilir. Bu, metindeki farklı anlam gruplarının birbirlerinden nasıl farklılaştırılabileceğini veya bir anlam grubunun bir diğerine nasıl bağlanabileceğini belirlemek için kullanılabilir.

Örneğin, bir cümle içerisindeki iki farklı anlam grubunu birbirine bağlamak için bir kesme işareti (/) kullanılarak kısa bir duraklama yapılabilir. Eğer okuyucunun bu iki anlam grubunu biraz daha farklılaştırarak okuması isteniyorsa, çift kesme işareti (/ /) kullanılır. Bu, okuyucuya biraz daha uzun bir duraklama yapması için bir işaret olarak kullanılır. Söz konusu yaklaşım, okuyucunun metni doğru tonlamayla, vurguyla ve ritimle okumasına yardımcı olur. Bu, hem metni daha iyi anlamasını sağlar hem de dinleyenler için metni daha anlaşılır kılar. Özellikle sesli okuma yapılırken bu stratejinin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.8. Metni Kafiyeleştirme/Şiire Dökme

Akıcı okuma, bireyin metni yüksek bir doğrulukla, otomatik olarak ve anlamlı bir tonlama ile okuma becerisidir. Bu üç bileşen - doğru okuma, otomatiklik ve prozodi - okuma sürecinin verimliliği ve anlaşılabilirliği

üzerinde kritik bir etkiye sahiptir. Şiirsel ve kafiyeli metinler, akıcı okumanın bileşenlerini desteklemek için mükemmel bir araçtır. Çünkü bu tür metinler, dilin ritmik ve tonlama özelliklerini öne çıkarır. Özellikle çocuklar için, aynı kafiyede biten sözcüklerle oluşturulan şiirsel yapılar, belirli yazım kalıplarını tanıma fırsatı sunar. Bunlar tekerlemeler, sayışmalar veya belli bir ritmi takip eden cümleler olabilir. Bu yazım kalıplarının tekrarlanması, kelime tanıma ve anlamlandırma becerilerini artırır. Rasinski ve arkadaşlarının (2016) belirttiği gibi, bu stratejide, belirli yazım-ses kalıplarını tanımak, yeni sözcüklerle karşılaştığında bu bilgiyi kullanarak okuyucunun daha hızlı ve doğru bir şekilde sözcükleri tanımasına yardımcı olur. Böyle bir yaklaşım, özellikle okuma eğitiminin başlangıç aşamalarında oldukça etkilidir. Örneğin, bir tekerlemede belirli bir kafiye düzeni izlenirse, okuyucu bu düzene alışarak kelimeleri daha hızlı ve otomatik olarak tanıyabilir. Ayrıca, kafiyeli sözcüklerin tekrarlanması okuyucunun dikkatini çeker ve dilin ritmine odaklanmasını sağlar, bu da prozodik becerilerin gelişmesine yardımcı olur.

4.3.9. İlgiye Dayalı Okuma

Smith ve Elley'in (1997) ilgiye dayalı okuma stratejisi, okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencinin kendi ilgisini takip etmesini teşvik ederek onun okumaya olan motivasyonunu artırmayı hedefler. İlgiye dayalı okuma stratejisinde öğrenciden ilgisini çekecek bir kitap, hikâye ya da makale seçmesi istenir. Bu aşama, öğrencinin metne daha fazla bağlanmasını ve okuma sürecine daha aktif katılımını sağlamaktadır. Kişisel ilgi, motivasyonu artırarak öğrencinin metne odaklanmasını ve daha etkin bir şekilde öğrenmesini kolaylaştırır. Sonrasında metin, iyi bir okuyucu tarafından yavaşça okunur ve kaydedilir. Bu aşama, öğrenciye doğru okuma ritmi, tonlama ve vurgu gibi akıcı okumanın bileşenleri hakkında bir model sunar. Daha sonrasında, kaydedilen okuma öğrenciye dinletilir ve öğrenciden metni kayıttaki okuma eşliğinde yüksek sesle okuması beklenir. Bu, öğrencinin okuma akıcılığını ve doğru vurgu ile tonlama becerisini geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, metnin anlamını kavramalarına ve yeni kelimelerin telaffuzunu öğrenmelerine de destek olur. Son olarak ise, öğrenci, artık metni akıcı bir şekilde okuyabiliyorsa, kayıtsız ve rehbersiz bir şekilde metni tekrar okumaya teşvik edilir. Öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmesi ve kendi başına okuma becerisini sürdürebilmesi için bu son aşama gereklidir.

4.3.10. Daha Fazla Okuma Alıştırması Yapmak

Sınıf içinde okuma pratiği yapmanın sıklığı arttığında, öğrencilerin okuma becerileri ve akıcılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenir. Bu tür uygulamaların bir parçası olarak "sıra senin" yöntemi

gibi teknikler devreye alınabilir; ancak bu yaklaşımın bazı potansiyel zorlukları bulunmaktadır. Eldredge ve arkadaşları (1996) bu yöntemin bazı sınırlılıklarını vurgulamıştır. Özellikle öğrencilere çok kısa metin kesitleri verilip kısa süreler içerisinde bu kesitleri okumaları bekleniyorsa, öğrencilerin dikkatlerini metne odaklamaları konusunda zorluklar yaşanabilmektedir. Yaşanan bu zorluklar, okuma süresinin kısıtlı olması ve bu süre içinde tam anlamıyla kavrayamama durumlarına yol açabilir. Bununla birlikte, “oku ve yorumla” gibi alternatif yaklaşımlar, öğrencilere metni daha derinlemesine anlama ve üzerinde düşünme fırsatı sunar. Oku ve yorumla yönteminde, öğretmen bir metni yüksek sesle okumaya başlar ve belirli aralıklarla durarak öğrencilerin dinlediklerini özetlemelerini ve yorumlamalarını ister. Bu, öğrencilere metni kendi kelimeleriyle ifade etme ve anladıkları konseptleri pekiştirme fırsatı verir. Böylelikle süreç metnin tamamını kapsayacak şekilde devam ettirilerek, öğrencinin metinle bütünsel bir bağlantı kurması sağlanır.

5. Sonuç

Bu kitap bölümünde akıcı okuma becerisi ve akıcı okuma eğitimiyle ilgili temel kavramlara ve uygulamalara yer verilmiştir. Öncelikle, okumanın karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğu vurgulanmış; okuma bileşenleri tanıtılarak akıcı okumanın önemi ortaya konmuştur. Akıcı okumanın; doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma gibi temel becerileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akıcı okumanın, kelime tanıma ve anlama arasında köprü görevi gördüğüne değinilmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişki alanyazından örneklerle açıklanmıştır. Akıcı okumanın geliştirilmesinde kullanılabilecek çeşitli yöntem ve stratejiler ayrıntılı bir şekilde ele alınmış; her bir stratejinin nasıl uygulanabileceği açıklanmıştır. Ayrıca akıcı okumanın ölçülmesine yönelik farklı değerlendirme yaklaşımları tartışılmıştır.

Sonuç olarak, akıcı okuma eğitimi 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmede kritik bir role sahiptir. Bu nedenle, akıcı okuma eğitimi çağdaş eğitim sistemlerinde önemini korumaya devam edecektir. Akıcı okuma stratejileri, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözeticilerle uygulanmalı; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmelidir. Ayrıca akıcı okuma eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak öğrenim hayatı boyunca sürdürülmelidir. Böylelikle her öğrencinin akıcı okuma potansiyeli en üst düzeye çıkarılabilir. Sonuç olarak akıcı okuma becerisi, öğrencilerin okuduğunu rahatça anlamasına ve derinlemesine öğrenmesine olanak tanıyacaktır.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 435-440.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi* (5. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (ss. 128-132), Elazığ.
- Alexander, P. A., & Jettton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-311). Longman.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hatalarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Baker, L., & Brown, A. (2002). Metacognitive skills and reading. In D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Abi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-274.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Corwin Press.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. E. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Kluwer.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. Guilford Publications Inc.
- Chard, D. J., & Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11*(11), 231-244.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher, 63*, 440-450.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denton, C. A., & Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(7), 1-16.
- Dowrick, P. W., Weol, S. K., & Power, T. J. (2006). Video feedforward for reading. *Journal of Special Education, 39*(4), 194-207.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 145-164.
- Egmon, B. (2008). *The effect of fluency on reading comprehension*. Doctoral Dissertation. Houston University.
- Eldredge, J. L., Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1996). Comparing the effectiveness of two oral reading practices: Round-robin reading and the shared book experience. *Journal of Literacy research, 28*(2), 201-225.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 41-51.
- Fidan, N. K., & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 16-29.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazan eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.
- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 325-333.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, A. J., & Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. Longman.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special Issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Karasu, (2007). *Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği*. Online erişim: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> (Erişim tarihi: 10.07.2015).
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prododisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Oxford: Blackwell.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Available at: <http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf> (Accessed on: 10.05.2018).
- Nelson, D. G. K., Hirshpasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in mothers might assist language-learning. *Journal of Child Language*, 16(1), 55-68.
- Nygaard, L. C., Herold, D. S., & Namy, L. L. (2009). The semantics of prosody: Acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning. *Cognitive Science*, 33(1), 127-146.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayıncılık.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435–438.
- Pilten, G. (2011). Okuma. İçinde, T. Temur (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 37-90). Pegem Akademi Yayınları.

- Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Doctoral Dissertation. Southern Carolina State University.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2009). *Essential readings on fluency*. International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29.
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle, phonics, and spelling. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118-162). The Guilford Press.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn and Bacon.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, J., & Elley, W. (1997). *How children learn to read: Insights from the New Zealand experience*. Longman.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

- Strickland, D. S. (2011). *Teaching phonics today: Word study strategies through the grades* (2. edition). International Reading Association.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Re-conceptualizing reading comprehension. In C. C. Block,, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction. rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 17-53). John Wiley & Sons Inc.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: strategies for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tinker, M. A., & Mccullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading* (3. edition). Appleton-Century-Crofts.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). International Reading Association.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Phonological awareness training in the pre-school age. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Outoskills.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 554-566.
- Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency more than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 86-105). The Guilford Press Inc.
- Wallace, C. (2001). Reading. In R. Carter & D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21-27). Cambridge University Press.
- Welsch, R.G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 180-183.

- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 51-65.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi¹

Erol Süzük²

Özet

Ülkede yaşanan her türlü kriz durumu eğitim sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Deprem, tsunami, sel, savaş ve salgın hastalıklar gibi doğal afetler meydana geldiğinde öğrencilerin eğitim hakkı tehdit altına girmektedir. Türkiye’de 6 Şubat’ta yaşanan büyük depremlerin ardından yükseköğretimde öğretim faaliyetleri pandemi sürecinden sonra ikinci kez zorunlu olarak çevrimiçi olarak devam ettirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, biyoloji, fizik, kimya ve matematik üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime yönelik görüşlerini cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, dersleri takip etmek için kullanılan araç ve internet bağlantısı türü değişkenlerine göre belirlemektir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubu İstanbul’da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki ilgili bölümlerde okuyan 81’i kadın, 33’ü erkek olmak üzere toplam 114 öğrenciden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime yönelik görüşlerini toplamak amacıyla kullanılan çevrimiçi eğitimi değerlendirme ölçeği 16 maddeden oluşan 3 faktörlü bir ölçektir. Ölçek çevrimiçi eğitime karşı tutum, çevrimiçi eğitimde öğrenme – öğretme süreci ve çevrimiçi eğitimde ölçme – değerlendirme süreci alt boyutlarından oluşmaktadır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin iç güvenilirliği Cronbach alfa ile .93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime karşı tutumlarının 2.29 (düşük), çevrimiçi eğitimde öğrenme – öğretme sürecine karşı algı düzeylerinin 3,40 (orta) ve çevrimiçi eğitimde ölçme – değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin 2.96 (düşük) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, dersleri takip etmek için kullanılan araç ve internet bağlantısı türüne göre üniversite öğrencilerinin görüşleri farklılaşma göstermezken,

1 Bu kitap bölümünün bir kısmı 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğretim Üyesi; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı erol.suzuk@gmail.com ORCID No: 0000-0001-5520-5597

çevrimiçi eğitimde öğrenme – öğretme süreci boyutunda internet bağlantısı türü değişkenine göre ve çevrimiçi eğitime karşı tutum boyutunda da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

1. Giriş

Ülkede yaşanan her türlü kriz durumu eğitim sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Deprem, tsunami, sel, savaş ve salgın hastalıklar gibi doğal afetler meydana geldiğinde öğrencilerin eğitim hakkı tehdit altına girmektedir. Geleneksel yüz yüze derslerin mümkün olmadığı bu gibi durumlarda sürekli öğrenme ve eğitim için çevrimiçi eğitim önemli bir araç haline gelmiştir (Çiftçi, 2022). Moore ve Kearsley (2012) çevrimiçi (uzaktan) eğitimi, öğretim ve öğrenimin farklı yerlerde gerçekleştiği ve iletişim için teknolojinin kullanıldığı özel bir kurumsal organizasyonla yürütülen öğretim ve planlı öğrenme olarak tanımlamaktadır. Hem çevrimiçi öğretim hem de çevrimiçi öğrenme çevrimiçi eğitime dahildir ve ikisi arasındaki ayrıma dikkat edilmelidir. Çevrimiçi eğitim bir eğitim kurumunun ve öğretmenin sorumluluğundayken, çevrimiçi öğrenme öğrencilerin ve onların eylemlerinin sorumluluğundadır (Berge, 2003). Öğrenci sorumluluğunun arttığı ve fiziksel gözetimin olmadığı çevrimiçi öğrenmede, öğrenme motivasyonu çok önemli hale gelmektedir. Öğrenci memnuniyeti, öğrenme motivasyonunu artıran ve dolayısıyla akademik başarıyı etkileyen temel faktörlerden biridir (Keller, 1987; Chute, Thompson ve Hankinson, 1999). 20 Mart 1728’de Caleb Phillips’in Massachusetts’teki “Boston Gazette” gazetesinde verdiği bir konferans uzaktan eğitimin ve çevrimiçi eğitimin başlangıcı olmuştur (Holmberg, 1995). 2018 itibarıyla, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğrencilerin %32’si (6 milyon öğrenci) her yıl çevrimiçi ders alırken, bu oran Kanada’da %29 (361.000 öğrenci), Brezilya’da %17 (1,34 milyon öğrenci), Avustralya’da %10 (261.000 öğrenci) ve İngiltere’de %8’dir (17.899 öğrenci) (Roach ve Attardi, 2021). Pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim alan öğrenci sayısı 194 ülkede 1,6 milyara ulaşmıştır (UNESCO, 2020). 2023 yılı itibarıyla Türkiye’de 6401149 ön lisans/lisans ve 548993 lisansüstü olmak üzere 7 milyona yakın yükseköğretim öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2023a). 6 Şubat 2023’de yaşanan büyük depremlerden sonra zorunlu olarak yükseköğrenim öğrencileri tekrar çevrimiçi eğitim ile öğrenimlerine devam etmiştir. (YÖK, 2023b).

Covid-19 salgını sırasında, öğrencilerin çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Bazıları çevrimiçi eğitimi geleneksel yöntemlerden daha az değerli ve ilginç bulurken, diğerleri çevrimiçi eğitimden memnun kalmışlardır. Öğrenciler, aktif öğrenme, öğrenci özerkliği ve eğitmen desteği konularında olumlu tutum içerisinde birlikte öğrenme ortamı

hakkında karışık görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin karşılaştığı zorluklar arasında uzaktan eğitime geçiş sırasında ders çalışmanın karmaşıklığı gibi teknik olmayan konular da yer almaktadır (Arık, 2021; Stevanović, Božić, & Radović, 2021). Üniversite yöneticileri ve öğretim görevlileri ise ölçme, değerlendirme, teknik ve öğretim etkinliği konularında zorluklarla karşılaşmışlardır. Uzaktan eğitime geçiş yapan öğretim üyeleri daha fazla iş yükü ve stresle karşı karşıya kalmışlardır. Zorunlu çevrimiçi eğitime geçiş aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin bu öğretme ve öğrenme biçimine hazır olmalarıyla ilgili zorluklar da ortaya çıkarmıştır (Al-Mawee, Kwayu ve Gharaibeh, 2021; Baruth ve ark., 2021; Cranfield ve ark., 2021; Debeş, 2021; Marek, Chew ve Wu, 2021).

İlgili alan yazın çerçevesinde üniversite öğrencilerinin deprem nedeniyle çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi pandemiden bu yana çevrimiçi eğitimin geldiği durumu göstermesi açısından önemli gözükmektedir. Böylece yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanları çevrimiçi eğitime ilişkin eğitim ve öğretim süreçlerini ne şekilde iyileştirmeleri gerektiğini görebileceklerdir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, biyoloji, fizik, kimya ve matematik üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime yönelik görüşlerini cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, dersleri takip etmek için kullanılan teknolojik araç ve internet bağlantısı türü değişkenlerine göre belirlemektir.

2. Yöntem

Bu çalışma kesitsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2009). Eğitim araştırmaları için kesitsel tarama modeli, belirli bir popülasyondan belirli zamanlarda veri toplayan bir çalışma tasarımı ifade etmekte olup bireylerin ya da grupların özellikleri, tutumları ve davranışları hakkında bilgi toplamayı amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

2.1 Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki biyoloji, fizik, kimya ve matematik öğretmenliği programlarında okuyan 81'i kadın, 33'ü erkek olmak üzere toplam 114 öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	81	71%
Erkek	33	29%
Sınıf	Sayı	%
1.	40	35%
2.	25	22%
3.	23	20%
4.	26	23%
Bölüm	Sayı	%
Biyoloji Öğretmenliği	24	21%
Fizik Öğretmenliği	32	28%
Kimya Öğretmenliği	24	21%
Matematik Öğretmenliği	34	30%
Çevrimiçi ders takip cihazı	Sayı	%
Cep Telefonu	16	14%
Dizüstü Bilgisayar	60	53%
Masaüstü Bilgisayar	14	12%
Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	24	21%
İnternet bağlantısı türü	Sayı	%
0-10GB	7	6%
11-50GB	6	5%
50-200GB	4	4%
Sınırsız Paket	97	85%
Toplam	114	100%

Tablo 1'e göre üniversite öğrencilerinin yüzde 71'i kadın ve yüzde 29'u erkektir. Üniversite öğrencilerinin 40'ı birinci sınıf, 25'i ikinci sınıf, 23'ü üçüncü sınıf ve 26'sı dördüncü sınıfta okumaktadırlar. Bölümlerine göre incelendiğinde biyoloji öğretmenliğinden 24, fizik öğretmenliğinden 32, kimya öğretmenliğinden 24 ve matematik öğretmenliğinden 34 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrenciler en çok dizüstü bilgisayar ile çevrimiçi derslere katılım göstermektedirler. İnternet bağlantısı türünde ise üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sınırsız paket türüne sahiptir.

2.2 Uygulama

İlk olarak, öğrenciler kişisel olarak tanımlanabilecek hiçbir bilgilerinin toplanmayacağı ve toplanan verilerin sadece Marmara Üniversitesi'ndeki bilimsel bir araştırma için kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden onay alındıktan sonra, araştırmacının gözetiminde 16 maddeden oluşan bir ölçek ve kişisel bilgi formundan oluşan anketi doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler anketi yaklaşık 10 ila 15 dakika içinde tamamlamıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Çevrimiçi Eğitimi Değerlendirme Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1 Çevrimiçi Eğitimi Değerlendirme Ölçeği

Çevrimiçi Eğitimi Değerlendirme (ÇED) Ölçeği Süzüük ve Akıncı (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi için 472 üniversite öğrencisinden toplanan veriler kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 16 madde ve 3 faktörden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Tablo 2'de ÇED ölçeğinin alt boyutları gösterilmektedir.

Tablo 2. ÇED Ölçeğinin alt boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	3
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	8
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	5
Toplam Madde Sayısı	16

Tablo 2'de görüleceği üzere ÇED ölçeğinin alt boyutları Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum (3 madde), Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci (8 madde) ve Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci (5 madde) şeklindedir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 272 üniversite öğrencisinden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ÇED ölçeğinin üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimi değerlendirme düzeyini belirlemek için kullanılabilir. ÇED ölçeğinin ve alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları ,92 ve üzerindedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu olup, ölçekten alınabilecek minimum puan 16, maksimum puan 80'dir (Süzük ve Akıncı, 2022).

2.3.2 Kişisel Bilgi Formu Ölçeği

Katılımcılara cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, dersleri takip etmek için kullanılan teknoloji aracı ve internet bağlantısı türü bilgilerini isteyen bir kişisel bilgi formu verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin ÇED ölçeğine verdiklerin cevapların iç tutarlılık açısından güvenilirliğini ölçmek için SPSS 22 programı ile kullanılarak Cronbach alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ÇED ölçeği ve alt faktörleri için betimleyici istatistikler verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği bazı değişkenlerde katılımcı sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi ile belirlenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonucunda hesaplanan p anlamlılık değeri ,05'ten büyük olduğunda, verilerin normal dağılım gösterdiğine ve küçük olduğunda normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir (Mertler ve Vannatta, 2005). Grupların puanları arasındaki farklılıkları test etmek için normal dağılım gösteren boyutlarda bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi kullanılmış, normal dağılım göstermeyen boyutlarda ise Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1 Güvenirlilik Analizi

ÇED ölçeğinin ve alt boyutlarının iç tutarlılığı için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tablo 3'de güvenilirlik katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 3. ÇED Ölçeği ve alt boyutlarının iç güvenilirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	,84	3
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	,91	8
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	,87	5
ÇED Ölçeği	,93	25

Tablo3'e göre Cronbach's Alfa Katsayısı en düşük ,84 ile Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum alt boyutunda çıkmıştır. Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,91 ve Çevrimiçi Eğitimde

Ölçme ve Değerlendirme Süreci alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise ,93 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar ölçeğin iyi bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Streiner, 2003).

3.2 Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle ÇED ölçeğinin ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Daha sonra sırasıyla cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, dersleri takip etmek için kullanılan teknoloji aracı ve internet bağlantısı türüne göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4'te ÇED ve alt faktörlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 4. ÇED ölçeği ve alt faktörlere ait betimleyici istatistikler

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	114	2,29	1,19
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	114	3,40	0,97
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	114	2,97	1,06
ÇED	114	3,06	0,90

Tablo 4'te katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları gösterilmektedir. Buna göre katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,29, 3,40 ve 2,97'dir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime karşı tutumlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir ($M=2,29$; $SS=1,19$). Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci boyutunda ise öğrenciler orta düzeyin üzerinde olumlu olarak puanlama yapmışlardır ($M=3,40$; $SS=,97$). Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci boyutunda ise orta düzeye yakın bir olumlu yönde değerlendirme yapılmıştır ($M=2,97$; $SS=1,06$). Ölçeğin tümü üzerinden bakıldığında ise katılımcıların çevrimiçi eğitimi değerlendirme düzeyleri 5 puan üzerinden 3,06 ($M=3,06$; $SS=0,90$) olup çevrimiçi eğitim hakkında ortalama düzeyde bir olumlu değerlendirme olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ÇED ölçeği ve alt boyutlarındaki ortalama puanları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. ÇED ölçeği ve alt faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre betimleyici istatistikleri

Alt Boyutlar	Bölüm	Ortalama	Standart Hata
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Kadın	2,21	0,13
	Erkek	2,47	0,23
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Kadın	3,45	0,11
	Erkek	3,29	0,17
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Kadın	2,92	0,12
	Erkek	3,07	0,19
ÇED Ölçeği	Kadın	3,05	0,10
	Erkek	3,07	0,16

Tablo 5’te katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre ortalama puanları verilmektedir. Buna göre kadın katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,21, 3,45 ve 2,92’dir. Erkek katılımcıların ise “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,47, 3,29 ve 3,07’dir. Ölçeğin tamamında ise kadınların puan ortalaması 3,05 ve erkeklerin 3,07’dir. Buna göre kadınların sadece Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Sürecinde erkeklere göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenimlerine devam ettikleri bölümlerine göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarındaki ortalama puanları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. ÇED ölçeği ve alt faktörlerinin bölümlere göre betimleyici istatistikleri

Alt Boyutlar	Bölüm	Ortalama	Standart Hata
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Biyoloji Öğretmenliği	2,19	0,18
	Fizik Öğretmenliği	2,54	0,25
	Kimya Öğretmenliği	2,01	0,20
	Matematik Öğretmenliği	2,30	0,22
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Biyoloji Öğretmenliği	3,77	0,16
	Fizik Öğretmenliği	3,37	0,17
	Kimya Öğretmenliği	3,31	0,22
	Matematik Öğretmenliği	3,24	0,17
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Biyoloji Öğretmenliği	3,18	0,19
	Fizik Öğretmenliği	3,02	0,23
	Kimya Öğretmenliği	2,83	0,20
	Matematik Öğretmenliği	2,86	0,16
ÇED Ölçeği	Biyoloji Öğretmenliği	3,29	0,14
	Fizik Öğretmenliği	3,10	0,18
	Kimya Öğretmenliği	2,91	0,18
	Matematik Öğretmenliği	2,95	0,16

Tablo 6’da katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarının bölümlerine göre ortalama puanları verilmektedir. Buna göre Biyoloji öğretmenliğine devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,19, 3,77 ve 3,18’dir. Fizik öğretmenliğine devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,54, 3,37 ve 3,02’dir. Kimya öğretmenliğine devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,01, 3,31 ve 2,83’dir. Matematik öğretmenliğine devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,30, 3,24 ve 2,86’dir. Ölçeğin tamamında ise Biyoloji öğretmenliği puan ortalaması 3,29, Fizik öğretmenliği puan ortalaması 3,10, Kimya öğretmenliği puan ortalaması 2,91 ve Matematik öğretmenliği puan ortalaması 2,95’dir. Buna göre Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum boyutunda en yüksek ortalama puan Fizik öğretmenliğinde,

en küçük ortalama puan Kimya öğretmenliğindedir. Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci boyutunda en yüksek ortalama puan Biyoloji öğretmenliğinde, en küçük ortalama puan Matematik öğretmenliğindedir. Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” en yüksek ortalama puan Biyoloji öğretmenliğinde, en küçük ortalama puan Kimya öğretmenliğindedir. Ölçeğin tamamında ise en yüksek ortalama puan Biyoloji öğretmenliğinde, en küçük ortalama puan Kimya öğretmenliğindedir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarındaki ortalama puanları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. ÇED ölçeği ve alt faktörlerinin sınıf düzeyine göre betimleyici istatistikleri

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	Ortalama	Standart Hata
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	1	2,00	0,16
	2	2,48	0,22
	3	2,80	0,29
	4	2,09	0,24
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	1	3,36	0,14
	2	3,42	0,19
	3	3,77	0,18
	4	3,13	0,22
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	1	2,99	0,14
	2	3,02	0,22
	3	3,17	0,22
	4	2,69	0,25
ÇED Ölçeği	1	2,99	0,12
	2	3,12	0,18
	3	3,40	0,18
	4	2,80	0,21

Tablo 7’de katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre ortalama puanları verilmektedir. Buna göre 1. sınıfa devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,00, 3,36 ve 2,99’dur. 2. sınıfa devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,48, 3,42 ve 3,02’dir. 3. sınıfa devam

eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,80, 3,77 ve 3,17’dir. 4. sınıfa devam eden katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,09, 3,13 ve 2,69’dur. Ölçeğin tamamında ise 1. sınıfların puan ortalaması 2,99, 2. sınıfların puan ortalaması 3,12, 3. sınıfların puan ortalaması 3,40 ve 4. sınıfların puan ortalaması 2,80’dir. Buna göre Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum boyutunda en yüksek ortalama puan 3. sınıflarda, en küçük ortalama puan 1. sınıflardadır. Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci boyutunda en yüksek ortalama puan 3. sınıflarda, en küçük ortalama puan 3. sınıflardadır. Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” en yüksek ortalama puan 3. sınıflarda, en küçük ortalama puan 4. sınıflardadır. Ölçeğin tamamında ise en yüksek ortalama puan 3. sınıflarda, en küçük ortalama puan 4. sınıflardadır.

Üniversite öğrencilerinin dersleri takip etmek için kullandıkları teknolojik araç türlerine göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarındaki ortalama puanları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. ÇED ölçeği ve alt faktörlerinin dersleri takip etmek için kullanılan teknolojik araç türlerine göre betimleyici istatistikleri

Alt Boyutlar	Teknolojik Araç	Ortalama	Standart Hata
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Cep Telefonu	2,23	0,27
	Dizüstü Bilgisayar	2,44	0,17
	Masaüstü Bilgisayar	1,95	0,31
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	2,13	0,20
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Cep Telefonu	3,20	0,26
	Dizüstü Bilgisayar	3,43	0,13
	Masaüstü Bilgisayar	3,47	0,27
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	3,41	0,18
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Cep Telefonu	2,73	0,25
	Dizüstü Bilgisayar	3,04	0,14
	Masaüstü Bilgisayar	2,79	0,25
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	3,03	0,23
ÇED Ölçeği	Cep Telefonu	2,87	0,21
	Dizüstü Bilgisayar	3,13	0,12
	Masaüstü Bilgisayar	2,97	0,23
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	3,05	0,17

Tablo 8’de katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarının dersleri takip etmek için kullanılan teknolojik araç türlerine göre ortalama puanları verilmektedir. Buna göre “Cep Telefonu” kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,23, 3,20 ve 2,73’tür. “Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,44, 3,43 ve 3,04’tür. “Masüstü Bilgisayar” kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 1,95, 3,47 ve 2,97’dir. “Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,13, 3,41 ve 3,03’dur. Ölçeğin tamamında ise “Cep Telefonu” kullanan katılımcıların puan ortalaması 2,87, “Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcıların puan ortalaması 3,13, “Masüstü Bilgisayar” kullanan katılımcıların puan ortalaması 2,97 ve “Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcıların puan ortalaması 3,05’dir. Buna göre Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum boyutunda en yüksek ortalama puan “Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan “Masüstü Bilgisayar” kullanan katılımcılardadır. Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci boyutunda en yüksek ortalama puan “Masüstü Bilgisayar” kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan “Cep Telefonu” kullanan katılımcılardadır. Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” boyutunda “Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan “Cep Telefonu” kullanan katılımcılardadır. Ölçeğin tamamında ise en yüksek ortalama puan Dizüstü Bilgisayar” kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan “Cep Telefonu” kullanan katılımcılardadır.

Üniversite öğrencilerinin dersleri takip etmek için kullandıkları internet paketi türlerine göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarındaki ortalama puanları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. ÇED ölçeği ve alt faktörlerinin dersleri takip etmek için kullanılan internet bağlantısı türlerine göre betimleyici istatistikleri

Alt Boyutlar	İnternet		Standart Hata
	Bağlantısı Türü	Ortalama	
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	0-10 GB	2,38	0,44
	11-50 GB	2,56	0,56
	51-200 GB	---	---
	Sınırsız Paket	2,32	0,12
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	0-10 GB	2,59	0,44
	11-50 GB	4,15	0,29
	51-200 GB	2,53	0,14
	Sınırsız Paket	3,45	0,09
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	0-10 GB	2,74	0,49
	11-50 GB	3,33	0,52
	51-200 GB	3,05	0,38
	Sınırsız Paket	2,96	0,11
ÇED Ölçeği	0-10 GB	2,60	0,43
	11-50 GB	3,59	0,38
	51-200 GB	2,41	0,19
	Sınırsız Paket	3,08	0,09

Tablo 9’da katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarının internet bağlantısı türü değişkenine göre ortalama puanları verilmektedir. Buna göre “0-10GB” paket kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,38, 2,59 ve 2,74’dür. “11-50GB” paket kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,56, 4,15 ve 3,33’dür. “51-200GB” paket kullanan katılımcıların Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci ve Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,53 ve 3,05’dir. “Sınırsız” paket kullanan katılımcıların “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum, Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci, Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” puan ortalamaları sırasıyla 2,32, 3,45 ve 2,96’dur. Ölçeğin tamamında ise “0-10GB” paket kullanan katılımcıların puan ortalaması 2,60, “11-50GB” paket kullanan katılımcıların puan ortalaması 3,59, “51-200GB” paket kullanan katılımcıların puan ortalaması 2,41 ve “Sınırsız”

paket kullanan katılımcıların puan ortalaması 3,08'dir. Buna göre Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum boyutunda en yüksek ortalama puan "11-50GB" paket kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan "Sınırsız" paket kullanan katılımcılardadır. Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci boyutunda en yüksek ortalama puan "11-50GB" paket kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan "51-200GB" paket kullanan katılımcılardadır. Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci" en yüksek ortalama puan "11-50GB" paket kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan "0-10GB" paket kullanan katılımcılardadır. Ölçeğin tamamında ise en yüksek ortalama puan "11-50GB" paket kullanan katılımcılarda, en küçük ortalama puan "51-200GB" paket kullanan katılımcılardadır.

3.3 ÇED Ölçeği ve Alt Boyutlarına ait Verilerin Değişkenlere göre Normallik Analizi

Verilerin analiz edilecek her bir değişkene göre ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	İstatistik	df	Sig.
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Kadın	0,888	81	0,001
	Erkek	0,901	33	0,006
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Kadın	0,964	81	0,023
	Erkek	0,971	33	0,513*
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Kadın	0,972	81	0,074*
	Erkek	0,963	33	0,322*
ÇED Ölçeği	Kadın	0,983	81	0,376*
	Erkek	0,992	33	0,995*
Boyutlar	Sınıf Düzeyi	İstatistik	df	Sig.
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	1. Sınıf	0,949	40	0,068*
	2. Sınıf	0,973	25	0,718*
	3. Sınıf	0,943	23	0,209*
	4. Sınıf	0,947	26	0,196*
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	1. Sınıf	0,865	40	0,001
	2. Sınıf	0,923	25	0,059*
	3. Sınıf	0,91	23	0,041
	4. Sınıf	0,83	26	0,001
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	1. Sınıf	0,988	40	0,938*
	2. Sınıf	0,958	25	0,370*
	3. Sınıf	0,973	23	0,771*
	4. Sınıf	0,916	26	0,036

ÇED Ölçeği	1. Sınıf	0,979	40	0,659*
	2. Sınıf	0,985	25	0,962*
	3. Sınıf	0,962	23	0,511*
	4. Sınıf	0,948	26	0,208*
Boyutlar	Bölümü	İstatistik	df	Sig.
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Biyoloji Öğretmenliği	0,928	24	0,089*
	Fizik Öğretmenliği	0,875	32	0,002
	Kimya Öğretmenliği	0,879	24	0,008
	Matematik Öğretmenliği	0,878	34	0,001
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Biyoloji Öğretmenliği	0,946	24	0,216*
	Fizik Öğretmenliği	0,969	32	0,472*
	Kimya Öğretmenliği	0,953	24	0,315*
	Matematik Öğretmenliği	0,964	34	0,316*
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Biyoloji Öğretmenliği	0,963	24	0,513*
	Fizik Öğretmenliği	0,917	32	0,017
	Kimya Öğretmenliği	0,963	24	0,505*
	Matematik Öğretmenliği	0,964	34	0,321*
ÇED Ölçeği	Biyoloji Öğretmenliği	0,971	24	0,690*
	Fizik Öğretmenliği	0,958	32	0,243*
	Kimya Öğretmenliği	0,958	24	0,392*
	Matematik Öğretmenliği	0,986	34	0,934*
Boyutlar	Çevrimiçi ders takip cihazı	İstatistik	df	Sig.
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Cep Telefonu	0,872	16	0,029
	Dizüstü Bilgisayar	0,893	60	0,001
	Masaüstü Bilgisayar	0,814	14	0,007
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	0,902	24	0,024
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Cep Telefonu	0,969	16	0,821*
	Dizüstü Bilgisayar	0,953	60	0,021
	Masaüstü Bilgisayar	0,972	14	0,899*
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	0,95	24	0,265*
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Cep Telefonu	0,966	16	0,762*
	Dizüstü Bilgisayar	0,971	60	0,156*
	Masaüstü Bilgisayar	0,964	14	0,786*
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	0,941	24	0,173*
ÇED Ölçeği	Cep Telefonu	0,937	16	0,312*
	Dizüstü Bilgisayar	0,975	60	0,264*
	Masaüstü Bilgisayar	0,947	14	0,516*
	Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	0,958	24	0,392*

Boyutlar	İnternet Bağlantı Türü	İstatistik	df	Sig.
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	0-10 GB arası	0,908	7	0,379*
	11-50 GB arası	0,841	6	0,134*
	Sınırsız	0,896	97	0,000
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	0-10 GB arası	0,864	7	0,164*
	11-50 GB arası	0,950	6	0,738*
	51-200 GB arası	0,801	4	0,103*
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Sınırsız	0,970	97	0,026
	0-10 GB arası	0,962	7	0,838*
	11-50 GB arası	0,867	6	0,215*
	51-200 GB arası	0,895	4	0,406*
ÇED Ölçeği	Sınırsız	0,976	97	0,068*
	0-10 GB arası	0,901	7	0,337*
	11-50 GB arası	0,904	6	0,397*
	51-200 GB arası	0,865	4	0,279*
Sınırsız	0,986	97	0,404*	

* $p > ,05$

Tablo 10'da ,05'ten küçük istatistik değeri elde edilen boyutlarda verilerin normal dağılım göstermediğine ve ,05'ten büyük istatistik değeri elde edilen boyutlarda verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlarda gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı 2 grup varsa bağımsız örneklem t-testi ile 2'den fazla grup var ise tek yönlü ANOVA testi ile belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre veriler "Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum" ve "Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci" boyutlarında normal dağılım göstermemekte, "Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci" boyutunda ve ÇED Ölçeği'nin tamamında ise normal dağılım göstermektedir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Parametrik ve non-Parametrik Test Sonuçları

Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Cinsiyeti	N	Ortalama	sd	t	p
	Kadın	81	2,92		112	-0,65
Erkek	33	3,07				
ÇED Ölçeği	Cinsiyeti	N	Ortalama	sd	t	p
	Kadın	81	3,05		112	-0,65
Erkek	33	3,07				
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Cinsiyeti	N	Sıra Ortalaması	Z	Sig.	Onay
	Kadın	81	55,84	1471	0,396	Ret
Erkek	33	61,58				
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Cinsiyeti	N	Sıra Ortalaması	Z	Sig.	Onay
	Kadın	81	59,15	1202,5	0,402	Ret
Erkek	33	53,44				

$$p < ,05$$

Tablo 11'e göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcıların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre veriler “Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci” ve “Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” boyutlarında normal dağılım göstermemekte, “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum” boyutunda ve ÇED Ölçeği'nin tamamında ise normal dağılım göstermektedir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Parametrik ve non-Parametrik Test Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	f	p	Anlamlı Farklılık
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	1. Sınıf	40			
	2. Sınıf	25	2,79	0,44	1-3*
	3. Sınıf	23			
	4. Sınıf	26			
<hr/>					
ÇED Ölçeği	Sınıf Düzeyi	N	f	p	Anlamlı Farklılık
	1. Sınıf	40			
	2. Sınıf	25	1,97	0,12	-
	3. Sınıf	23			
4. Sınıf	26				
<hr/>					
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Sınıf Düzeyi	N	İstatistik	p	Anlamlı Farklılık
	1. Sınıf	40			
	2. Sınıf	25	4,54	0,21	-
	3. Sınıf	23			
4. Sınıf	26				
<hr/>					
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Sınıf Düzeyi	N	İstatistik	p	Anlamlı Farklılık
	1. Sınıf	40			
	2. Sınıf	25	2,97	0,40	-
	3. Sınıf	23			
4. Sınıf	26				
<hr/>					

Tablo 12'ye göre ÇED ölçeği alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların puanları arasında “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta ve diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum” alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırma Tukey HSD testi sonucunda farklılığın 1. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir.

Bölüm değişkenine göre veriler “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum” ve “Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” boyutlarında normal dağılım göstermemekte, “Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci” boyutunda ve ÇED Ölçeği'nin tamamında ise normal dağılım göstermektedir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Bölüm Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Parametrik ve non-Parametrik Test Sonuçları

	Bölüm	N	f	p	Anlamlı Farklılık
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	Biyoloji Öğretmenliği	24			
	Fizik Öğretmenliği	32	1,54	0,25	-
	Kimya Öğretmenliği	24			
	Matematik Öğretmenliği	34			
ÇED Ölçeği	Biyoloji Öğretmenliği	24			
	Fizik Öğretmenliği	32	0,90	0,40	-
	Kimya Öğretmenliği	24			
	Matematik Öğretmenliği	34			
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	Biyoloji Öğretmenliği	24			
	Fizik Öğretmenliği	32	1,52	0,68	-
	Kimya Öğretmenliği	24			
	Matematik Öğretmenliği	34			
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Biyoloji Öğretmenliği	24			
	Fizik Öğretmenliği	32	1,63	0,65	-
	Kimya Öğretmenliği	24			
	Matematik Öğretmenliği	34			

Tablo 13'e göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarında bölüm değişkenine göre katılımcıların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Çevrimiçi ders takip cihazı değişkenine göre veriler “Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum” ve “Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci” boyutlarında normal dağılım göstermemekte, “Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci” boyutunda ve ÇED Ölçeği'nin tamamında ise normal dağılım göstermektedir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 14'de gösterilmektedir.

Tablo 14. Çevrimiçi Ders Takip Cihazı Değişkenine Göre Yapılan Parametrik ve non-Parametrik Test Sonuçları

		Çevrimiçi ders takip cihazı	N	f	p	Anlamlı Farklılık
ÇED Ölçeği		Cep Telefonu	24			
		Dizüstü Bilgisayar	32			
		Masaüstü Bilgisayar	24	1,38	0,23	-
		Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	34			
		Çevrimiçi ders takip cihazı	N	f	p	Anlamlı Farklılık
Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci		Cep Telefonu	24			
		Dizüstü Bilgisayar	32			
		Masaüstü Bilgisayar	24	1,02	0,42	-
		Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	34			
		Bölüm	N	İstatistik	p	Anlamlı Farklılık
Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum		Biyoloji Öğretmenliği	24			
		Fizik Öğretmenliği	32			
		Kimya Öğretmenliği	24	7,15	0,20	-
		Matematik Öğretmenliği	34			
		Çevrimiçi ders takip cihazı	N	İstatistik	p	Anlamlı Farklılık
Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci		Cep Telefonu	24			
		Dizüstü Bilgisayar	32			
		Masaüstü Bilgisayar	24	8,54	0,31	-
		Cep Telefonu ve Dizüstü Bilgisayar	34			

Tablo 14'e göre ÇED ölçeği ve alt boyutlarında çevrimiçi ders takip cihazı değişkenine göre katılımcıların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

İnternet bağlantısı türü değişkenine göre veriler "Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum" ve "Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci" boyutlarında normal dağılım göstermemekte, "Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci" boyutunda ve ÇED Ölçeği'nin tamamında ise normal dağılım göstermektedir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 15'de gösterilmektedir.

Tablo 15. İnternet Bağlantısı Türü Değişkenine Göre Yapılan Parametrik ve non-Parametrik Test Sonuçları

	İnternet bağlantı türü	N	f	p	Anlamlı Farklılık
	ÇED Ölçeği	0-10GB	24		
11-50GB		32	2,09	0,11	-
50-200GB		24			
Sınırsız Paket		34			
	İnternet bağlantı türü	N	f	p	Anlamlı Farklılık
	Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci	0-10GB	24		
11-50GB		32	0,35	0,79	-
50-200GB		24			
Sınırsız Paket		34			
	İnternet bağlantı türü	N	İstatistik	p	Anlamlı Farklılık
	Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum	0-10GB	24		
11-50GB		32	7,15	0,06	-
50-200GB		24			
Sınırsız Paket		34			
	İnternet bağlantı türü	N	İstatistik	p	Anlamlı Farklılık
	Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci	0-10GB	24		
11-50GB		32	8,54	0,01	“11-50GB”-”51-200GB”*
50-200GB		24			
Sınırsız Paket		34			

Tablo 15'e göre ÇED ölçeği alt boyutlarında internet bağlantısı değişkenine göre katılımcıların puanları arasında “Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta ve diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci” alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırma Mann Whitney-U testleri sonucunda farklılığın “0-10GB” ile “11-50GB” internet paketi kullanan katılımcılar arasında “11-50GB” internet paketi kullananlar lehine ve “11-50GB” ile “51-200GB” internet paketi kullanan katılımcılar arasında “11-50GB” internet paketi kullananlar lehine olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin 6 Şubat 2023’de yaşanan büyük depremler sonrasında zorunlu olarak yürütülen çevrimiçi eğitim hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, derse katılım aracı ve internet bağlantısı türü değişkenleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarının genel olarak düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Kadın ve erkek katılımcıların ÇED ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. “Çevrimiçi Eğitime Yönelik Tutum” alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bölüm değişkenine veya çevrimiçi ders takip aracı değişkenine göre de katılımcıların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak, internet bağlantı türü değişkenine göre “0-10GB” ile “11-50GB” ve “11-50GB” ile “51-2000GB” internet paketi kullanan katılımcılar arasında “11-50GB” internet paketi kullananlar “Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci” boyutunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen erkek öğrenciler, Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum ve Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci boyutlarında kadın öğrencilerden daha yüksek puanlara sahiptir. Benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen fizik öğretmenliği öğrencileri Çevrimiçi Eğitime karşı Tutum boyutunda ve Biyoloji öğretmenliği öğrencileri ise Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci ve Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci boyutlarında diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahiptir. Çevrimiçi Eğitimde Öğretme-Öğrenme Süreci boyutunda Matematik öğretmenliği öğrencileri ve Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreci boyutunda ise Kimya öğretmenliği öğrencileri diğer öğrencilere göre daha düşük puanlara sahiptir.

İlgili alan yazına göre COVID-19 salgını, elektronik cihaz eksikliği, yüksek hızlı internet yoksunluğu ve etkisiz ödev uygulamaları gibi çevrimiçi eğitim için önemli zorlukları ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerle sınırlı etkileşim materyallerin yetersiz anlaşılmasına yol açmış ve ağır iş yükü fiziksel, duygusal, bilişsel ve zihinsel yorgunluğa neden olmuştur. İmkânları kısıtlı üniversite öğrencileri, zorunlu teknolojik kaynakların eksikliği nedeniyle çevrimiçi derslere karşı olumsuz bir tutum sergilemişlerdir (Koirala, 2023; Nur’amalia, Supriatna ve Ilfiandra, 2023; Rusdiana ve Makhtuna, 2022). Yine Wahyuni ve ark. (2022) salgın süresince fiziksel ve psikolojik engellerin yanı sıra teknolojik cihazlar açısından hazırlıksızlık olmanın da çevrimiçi

derslere karşı olumsuz bir tutuma neden olduğunu tespit etmişlerdir. Uzaktan eğitim araçlarının zor olarak algılanması nedeniyle yararlılıkları düşük olarak değerlendirilmiş ve öğrenciler arasında endişe ve memnuniyetsizliğe neden olmuştur (Lukina ve ark., 2022). COVID-19 sırasında çevrimiçi eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında öğrencilerin doğa olaylarını açıklamada kafa karışıklığı yaşamaları ve kavramları yeterince öğrenememeleri de yer almaktadır (Kade ve ark., 2022).

Alan yazında bildirilen tüm bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile uyumlu olarak çevrimiçi eğitim ile ilgili öğrencilerin olumsuz tutumlarının halen devam ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin teknolojiye ve hızlı internete ulaşma problemlerinin çevrimiçi eğitimi karşı düşüncelerini önemli ölçüde olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Bu çerçevede gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Al-Mawee, W., Kwayu, K. M., & Gharaibeh, T. (2021). Student's perspective on distance learning during COVID-19 pandemic: A case study of Western Michigan University, United States. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100080. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100080>
- Arık, S. (2021). Distance education learning environments during COVID-19 pandemic from student perspectives: A study in Turkish higher education. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 103-118. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021269494>
- Baruth, O., Gabbay, H., Cohen, A., Bronshtein, A., & Ezra, O. (2021). Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: Freshmen versus more advanced students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1666-1681. <https://doi.org/10.1111/jcal.12612>
- Berge, Z. L. (2013). Barriers to communication in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 374-388.
- Chute, A., M. Thompson, and B. Hancock. 1999. *Handbook of distance learning: An implementation guide for trainers and human resource professionals*. New York: McGraw-Hill.
- Cranfield, D. J., Tick, A., Venter, I. M., Blignaut, R. J., & Renaud, K. (2021). Higher education students' perceptions of online learning during COVID-19—A comparative study. *Education Sciences*, 11(8), 403. <https://doi.org/10.3390/educsci11080403>
- Çiftçi, Y. A. (2022). Student experiences on emergency synchronous online teaching in higher education. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30.
- Debeş, G. (2021). Distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic: advantages and disadvantages: Distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1109-1118.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education, 420.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53. <https://doi.org/10.1080/0268051950100207>
- Kade, A., Supriyatman, S., Darsikin, D., & Zaky, M. (2022). Analysis of physics education students' difficulties in electricity and magnetic concepts in the covid-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia (Indonesian Journal of Science Education)*, 10(4), 766-777. <https://doi.org/10.24815/jpsi.v10i4.26222>

- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7. <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260802>
- Koirala, M. P. (2023). Difficulties faced by students and teachers in online teaching process during Covid-19 in Lalbandi municipality. *Geographical Journal of Nepal*, 145-160. <https://doi.org/10.3126/gjn.v16i01.53491>
- Lukina, V., Sidorova, T., Okoneshnikova, N., Nikolaev, E., Shamaeva, V., & Kuznetsova, I. (2022). Psychological Difficulties of Adopting Distance Education Technologies in Higher Education during the COVID-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(3).
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3>
- Mertler, C. A & Vannatta, RA (2005). *Advanced and multivariate statistical methods*. Glendale.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Nur'amalia, Y., Supriatna, M. & Ilfiandra (2023). Online Learning Difficulties As Impact Of Covid-19 In Indonesia. PUPIL: *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 6(3), 48-56. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2023.63.4856>
- Roach, V. A. & Attardi, S. M. (2021): Twelve tips for applying Moore's Theory of Transactional Distance to optimize online teaching, *Medical Teacher*, 44(8), 859-865. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1913279>
- Rusdiana, I., & Makhtuna, W. (2022). Online Learning Difficulties of The Second-Semester Students of English Language Education Study Program of STKIP PGRI Banjarmasin during COVID-19 Pandemic. *ENLIT Journal*, 2(2), 123-133.
- Stevanović, A., Božić, R., & Radović, S. (2021). Higher education students' experiences and opinion about distance learning during the Covid-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1682-1693. <https://doi.org/10.1111/jcal.12613>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Süzük, E. & Akıncı, T. (2022). The Development of an Online Education Evaluation Scale: Validation with a Turkish Students Sample. *Education & Science 2022-II*, 59.

- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> 21 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Wahyuni, A., Wulandari, S., Farhan, A., & Rizal, S. (2022). Identification of Difficulties of Physics Education Student Faculty of Teacher Training & Education University of Syah Kuala Aceh in Online Learning Process On Covid-19 Pandemic Era. *IJIS Edu: Indonesian Journal of Integrated Science Education*, 4(1), 67-74.
- YÖK, 2023a. *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*, site: istatistik.yok.gov.tr adresinde 18 Ağustos 2023 tarihinde erişildi.
- YÖK, 2023b. 2022-2023 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Dönemi Duyuruları, site: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-oz-var-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx> adresinde 18 Ağustos 2023 tarihinde erişildi.

Eğitimde Güncel Araştırmalar- I

Editör: Doç. Dr. nder Baltacı

 ÖZGÜR
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-723-8



9 789754 447723 8