

International Innovative Education Researcher

The International Innovative Education Researcher journal is an open access, international peer-reviewed journal published three times a year. The journal aims to publish scientific studies related to education and at all levels of education from pre-school to higher education. The language of the articles is published in Turkish and English. The evaluation process of the articles is carried out with the principle of double-blind refereeing. All responsibility in terms of language, science and law belongs to the authors in the articles published in the International Innovative Educational Researcher journal. The publication rights of the articles belong to the International Innovative Educational Researcher journal. Published articles cannot be printed or reproduced in any way, partially or completely, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles submitted to the journal. Submitted articles are non-refundable. The journal is indexed in the following national and international indexes.

Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisi yılda üç kez yayın yapan açık erişimli, uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde eğitimle ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları yayımlamayı amaçlamaktadır. Makalelerin dili Türkçe ve İngilizce olarak yayımlanmaktadır. Makalelerin değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisinde yayımlanan tüm yazıların; dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazıların yayın hakları ise Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisine aittir. Yayımlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez. Dergi aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaktadır.



EDITORS/EDİTÖRLER

Assoc.Prof.Dr.Cenk Akay/ Doç.Dr.Cenk Akay

Prof.Dr. Yusuf İnandı/Prof. Dr. Yusuf İnandı

ASSISTANT EDITOR/EDİTÖR YARDIMCISI

Assoc.Prof.Dr.Sedat Kanadlı/Doç.Dr.Sedat Kanadlı

E-mail: iedresinfo@gmail.com

Web: www.iedres.com

28/04/2023

The International Innovative Education Researcher Journal, Vol 3 (1), 1-227, 2023

Uluslararası Yenilikçi Eğitim Araştırmacısı Dergisi, Cilt 3 (1), 1-227, 2023

EDITORIAL BOARD/EDİTÖR KURULU

Prof. Dr.Binali Tunç (Mersin University)

Prof. Dr. Bülent Gündüz (Mersin University)

Prof. Dr. F. Javier García Castaño (Universidad de Granada, Spain)

Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin University)

Prof. Dr. Devrim Alici (Mersin University)

Prof. Dr. Güven Özdem (Giresun University)

Prof.Dr. Izhar Oplatka (Tel Aviv University,Israel)

Prof. Dr. Mustafa Çelikten (Erciyes University)

Prof. Dr. Mutlu Nisa Ünaldı Coral (Mersin University)

Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin (Marmara University)

Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)

Prof. Dr. Nihat Şimşek (Gaziantep University)

Prof. Dr. Özge Hacifazlıoğlu (Kalyoncu University)

Prof. Dr. Sadık Kartal (Burdur Mehmet Akif Ersoy University)

Prof. Dr. Selahattin Gelbal (Hacettepe University)

Prof. Dr. Temel Çalık (Gazi University)

Prof. Dr. Tuncer Bülbül (Trakya University)

Assoc. Prof. Dr. Akın Efendioğlu (Çukurova University)

Assoc. Prof. Dr. Antonia Olmos-Alcaraz (Universidad de Granada, Spain)

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Bilgin (Macquaire University, Australia)

Assoc. Prof. Dr. Deniz Pamuk (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Diamantini Davide (Università degli Studi di Milano, Italy)

Assoc. Prof. Dr. Davut Otoman (Yıldız Teknik University)

Assoc. Prof. Dr. Erkan Tabançalı (Yıldız Teknik University)

Assoc. Prof. Dr. Hikmet Sürmeli (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. İrfan Yıldırım (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Maral Yaqubova (Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan)

Assoc. Prof. Dr. Nezaket Bilge Uzun(Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin Akbay (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Şaziye Yaman (American University of the Middle East, Kuwait)
Assoc. Prof. Dr. Yusuf Uyar (Gazi University)
Assist. Prof. Dr. Ali Alkhalidi (American University of the Middle East, Kuwait)
Assist. Prof. Dr. Ayşe Begüm Ersoy (Cape Breton University, Canada)
Assist. Prof. Dr. Berrin Doğusoy (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Gamze Kurt Birel (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Hürcan Tarhan (Bahcesehir University)
Assist. Prof. Dr. María Rubio Gómez (Universidad de Granada, Spain)
Assist. Prof. Dr. Nesrin Şevik (Karamanoğlu Mehmetbey University)
Assist. Prof. Dr. Oğuzcan Çiğ (Tokat Gaziosmanpaşa University)
Assist. Prof. Dr. Orkun Coşkuntuncel (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Sevinç Peker (Arel University)
Assist. Prof. Dr. Sezai Demir (Mustafa Kemal University)
Assist. Prof. Dr. Stan Bogdanov (New Bulgarian University, Bulgaria)
Assist. Prof. Dr. Ulaş Kayapınar (American University of the Middle East, Kuwait)
Dr. Connie Stendal Rasmussen, (Danmarks Lærerhøjskole, Denmark)
Dr. Luciana G. Oliveira (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)

Publication and Science Board/Yayın ve Bilim Kurulu

Prof. Dr. Bülent Gündüz (Mersin University)
Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin University)
Prof. Dr. Hacı İsmail Arslantaş (Mersin University)
Assoc. Prof. Dr. Maral Yaqubova (Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan)
Assoc. Prof. Dr. Şaziye Yaman (American University of the Middle East, Kuwait)
Assist. Prof. Dr. Ayşe Begüm Ersoy (Cape Breton University, Canada)
Dr. Luciana G. Oliveira (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)

REFEREES OF THIS ISSUE /BU SAYININ HAKEMLERİ

(The International Innovative Education Researcher Journal, Vol 3 (1), 1-227, 2023)

(Uluslararası Yenilikçi Eğitim Araştırmacısı Dergisi, Cilt 3 (1), 1-227, 2023)

Prof. Dr. Ahmet Naci OKLAR

Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Prof. Dr. Evren Tercan KAAS

Prof. Dr. Fulya ŞAHİN

Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL

Assoc. Prof. Dr. Adem PEKER

Assoc. Prof. Dr. Hanife AKGÜL

Assoc. Prof. Dr. Hanife ESEN AYGÜN

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin SELVİ

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emin TURAN

Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ

Assoc. Prof. Dr. Sedat KANADLI

Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin AKBAY

Asst. Prof. Dr. Berrin DOĞUSOY

Asst. Prof. Dr. Ender KAZAK

Asst. Prof. Dr. Sezai DEMİR

Dr. Fatma Gülcan AYVA YÖRÜ

Dr. Mutlu UYGUR

İÇİNDEKİLER / CONTENT

A META-SUMMARY STUDY OF QUALITATIVE RESEARCH ON GOOD TEACHER CHARACTERISTICS

1-14

Sayed Masood Haidari, Ayhan Koçoğlu

ADOLESCENTS' CAREER ANXIETY DURING THE COVID-19: THE ROLE OF FAMILY SUPPORT,
HOPE AND CAREER DECISION-MAKING

15-42

*COVID-19 SÜRECİNDE ERGENLERİN KARIYER KAYGILARI: AİLE DESTEĞİ, UMUT VE KARIYER KARARI
VERMENİN ROLÜ*

Havvane Şama Çiçek, Ş. Gonca Zeren

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEISURE FACILITATORS AND LEISURE MOTIVATION:
CANONICAL CORRELATION ANALYSIS

43-65

*SERBEST ZAMAN KOLAYLAŞTIRICILARI İLE SERBEST ZAMAN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ:
KANONİK KORELASYON ANALİZİ*

Elif Köse, Emrah Serdar

THE MEDIATION ROLE OF SELF-REGULATION IN EFFECT OF PERCEIVED STRESS
ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN EMERGING ADULTS

66-101

*BELİREN YETİŞKİNLERDE ALGILANAN STRESİN PSİKOLOJİK İYİ OLMA ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNDE ÖZ-DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ*

Sezai Demir, Öner Çelikkaleli

AN INVESTIGATION OF THE GLOBAL-MINDEDNESS SCALE IN TERMS OF
DIFFERENTIAL ITEM FUNCTIONING

102-122

KÜRESEL BİLİNÇLİLİK ÖLÇEĞİNİN DEĞİŞEN MADDE FONKSİYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Serap Büyükkıdık

EFFECTIVENESS OF SOLUTION-FOCUSED APPROACH ON EMOTION REGULATION SKILLS

123-144

DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDE ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMIN ETKİSİ

Mehmet Enes Sağar, Bünyamin Ateş

**EXAMINING THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE CREATION OF CONSUMPTION CULTURE
FROM THE PERSPECTIVE OF BAUDRILLARD**

145-175

***TÜKETİM KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASINDA OKULUN ROLÜNÜN
BAUDRILLARD PERSPEKTİFİNDE İNCELENMESİ***

Ozan Çelik, Cem Çuhadar

**LIFE SKILLS MANAGEMENT OF PROSPECTIVE TEACHERS: ORDINAL LOGISTIC
REGRESSION MODELLING**

176-198

***ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BECERİLERİ YÖNETİMİ: SIRALI LOJİSTİK
REGRESYON MODELLEMESİ***

Anıl Kadir Eranıl

**INVESTIGATION OF ADULTS' USE OF SOCIAL MEDIA AS A TOOL FOR INFORMATION ACQUISITION IN
THE FRAMEWORK OF USES AND GRATIFICATIONS THEORY**

199-227

***KULLANIMLAR VE DOYUMLAR KURAMI ÇERÇEVESİNDE YETİŞKİMLERİN EĞİTİM AMAÇLI BİLGİ
EDİNME ARACI OLARAK SOSYAL MEDYA KULLANIMININ İNCELENMESİ***

Emel Duman, Şehnaz Baltacı

International Innovative Education Researcher

A META-SUMMARY STUDY OF QUALITATIVE RESEARCH ON GOOD TEACHER CHARACTERISTICS

Dr. Sayed Masood Haidari¹, Dr. Ayhan Koçođlu²

¹Mersin University, Türkiye; haidarimasood@gmail.com;

<https://orcid.org/0000-0003-3221-6343>

²Ministry of National Education, Türkiye; ayhan526@gmail.com;

<https://orcid.org/0000-0002-0245-3957>

For citation: Haidari, S. M., & Koçoğlu, A. (2023). A meta-summary study of qualitative research on good teacher characteristics. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 1-14.

Abstract

This study synthesizes the primary qualitative research findings on the views of students, teachers, school administrators, and parents about the characteristics of a good or effective teacher in the Turkish context. Therefore, a meta-summary method of qualitative research synthesis was employed to aggregate knowledge from the primary qualitative studies published in peer-reviewed journals between 2000 and 2022 in Turkey. Thirty-one research reports meeting the inclusion criteria were included in the analysis. All these reports were assessed based on a set of quality assessment criteria for qualitative studies. Then, the qualitative findings were extracted from the primary research reports, edited, grouped, and abstracted, and the frequency effect sizes were computed for each conceptualized statement of findings. The analyses yielded 42 abstracted statements regarding good teacher characteristics with frequency effect sizes of 19.4–80% clustered under three dimensions, namely personal characteristics, professional characteristics, and characteristics related to teacher-student relationships. The personal characteristics underlined the key personality traits of teachers and their skills. Their professional characteristics were addressed under professional attitudes and professional skills. The findings also highlighted practical measures or characteristics to consider for healthy teacher-student relationships. The study concludes by discussing major findings, limitations, and implications for education and future research.

Keywords: good teacher characteristics; professional characteristics; personal characteristics; teacher-student relationships; frequency effect size

INTRODUCTION

Teaching is not as easy as it sounds. It depends on certain professional qualities and expertise that a qualified teacher is required to have. The teaching qualification is not something to be kept static but updated and developed regularly to add up to the effectiveness of teaching-learning processes based on the current trends in various discipline areas and recent pedagogical reforms. Effective teachers should be familiar with every aspect of good teaching and equipped with the necessary teaching skills. As a matter of fact, “Teachers with better professional preparation are ... able to provide with more

diverse opportunities to learn” (Stronge, 2007, p.5) and consequently make the learning process more productive, maximizing student outcomes. Teachers’ influence on teaching-learning processes is multifaceted as are the characteristics of good teachers (Karakelle, 2005; Hindman et al., 2010). To deliver an effective lesson, teachers are required to be effective from a variety of perspectives considering different levels of education and subject areas. An ideal or effective teacher is expected to possess a multitude of characteristics, which makes it unlikely to see them all in one person. Surely, teacher efficacy is of primary importance to student success and academic achievement regardless of the school type they attend or any other factor imagined (Hindman et al., 2010). It is the teacher’s quality and capability, which entail quality learning and thereby structure student success (Çelikten et al., 2005). However, holding good characteristics is not something innate or coincidence, but they are acquired through devotion and commitment (Kızıltepe, 2002). In addition, being an ideal teacher is not a one-way road. You can always choose to get better and be more effective using a variety of suitable ways available.

Being a qualified teacher necessitates an extensive level of subject knowledge and pedagogical skills as the basic prerequisites to effective teaching. Being an expert in the subject content knowledge and pedagogical skills not only enables the teachers to plan lessons effectively according to the needs and individual differences of their students, but also facilitates their learning beyond the course book by engaging them in learner-focused activities, asking higher-order questions (Stronge, 2007), and using extracurricular materials. Effective teachers are well aware of the requirements of the subject they teach and therefore master the necessary knowledge or skills needed for delivering a productive lesson (Stronge et al., 2004). They are also conscious of the vitality of ongoing professional development in their career by putting efforts into adapting new professional qualities (Erbay et al., 2014). Moreover, the subject and pedagogical knowledge alone do not guarantee the effectiveness of a teacher despite being essential part of good teaching (Stronge, 2007; Creemers et al., 2013). The secret, however, lies behind the effective delivery of the intended content knowledge through skillful teacher communication in the classroom context (Polk, 2006). According to Polk (2006), “Communication is at the heart of a quality classroom environment” as the integral part of effective teaching and learning (p.25).

Good communication facilitates building a good rapport with the students, providing clear explanations, leading to a better discernment of the content knowledge, and influencing students’ academic success positively thereafter (Stronge et al., 2004). However, communicating effectively requires good knowledge of the content in a specific discipline area and a great deal of pedagogical skills as well as an awareness of students’ learning styles. The likelihood of teaching-learning effectiveness is believed to increase when teachers adjust “their teaching style to the students’ learning styles” (Bélanger & Longden, 2009, p.327). Surely, learners prefer teachers, who are good at communication and effective delivery of the content knowledge. Along with this, they are expected to help students acquire new skills in certain discipline areas by valuing their individual differences in terms of their learning styles and pace.

Furthermore, the personality traits of teachers are also regarded as the contributive factors that affect their effectiveness in teaching as do their content knowledge, pedagogical skills, communication skills, and professional competencies as emphasized above. Bélanger and Longden (2009) note that both the teacher and the students will benefit alike when the teacher is aware of students’ perceptions as regards the personality characteristics of an ideal teacher and their connection with the teaching style applied. The personality trait of a teacher is placed amidst the key arrays of good teacher characteristics (Stronge, 2007). Kızıltepe (2002) describes personality as the reflection of individuals’ emotions, beliefs, and attitudes in their behaviors. To her, the character of a teacher has a profound impact over the teaching-learning processes more than the teaching strategies applied in the classroom. An ideal teacher with an appealing character is considered to be friendly, caring, enthusiastic, lenient, and humorous to name a few. These qualities help the individual students to nurture a sense of connection to the school and enjoy their education process. However, changing the individuality of a person is not that simple (Kızıltepe, 2002). According to Stronge (2007), several “aspects of effective teaching can be cultivated, but it is difficult to effect change in an individual’s personality” (p. 116).

On the other hand, Creemers et al. (2013) maintain that no evidence of empirical research exists to prove the relation of student success to the teacher’s personality. It is of no value in affecting students’

academic performance. Instead, the researchers give importance to the teachers' observed behaviors or teaching activities as influencing factors of teacher effectiveness. This includes teachers' ability to utilize the available instructional materials effectively, continuously upgrade their subject and pedagogical knowledge for the purpose of maximizing students' learning, and be adaptive to the possible changes plus expectations within or outside the educational context as part of their ongoing professional development process. Besides, qualified teachers listen to student voices and build trusted relationships with them to create a positive learning atmosphere in the classroom (Hindman et al., 2010). They also continually assess students' learning to keep track of their progress, set higher expectations, and diversify their teaching activities to improve student academic performance. This will also prove to students how caring their teachers are to them.

Hindman et al. (2010) introduce four appealing dispositions for an effective teacher to have, such as Immediacy, Credibility, Caring, plus Welcoming and Engaging Caregivers (i.e., parents or other adult family members). Immediacy denotes the actions or behaviors that put psychological effects on students to feel connected and close to the teacher. Behaviors like "head nodding, smiling, eye contact, storytelling, calling students by name, asking for student opinions, giving feedback, and offering extra help... make teachers approachable, likeable, trustworthy, and in general psychologically safe" (Hindman et al., 2010, p.10). This way, teachers can encourage increased student participation in classroom activities and ensure increased student interest in course materials during class. Moreover, according to Hindman et al. (2010), effective teachers should be credible from a number of perspectives so that the students can have confidence in what is being taught. To establish credibility and strong teacher-student relationships, teachers must be skillful, content experts, truthful, and reliable on their parts. Such senses of reliability and trustworthiness must be instilled from the very beginning of the academic year to ensure increased learning.

Further, effective teachers care about their students by treating them with respect, kindness, fairness, and patience and establishing a sort of humorous mood. To them, what students do to learn and how is important. Good teachers are supposed to be "clear communicators, positive motivators, and unbiased individuals"; characteristics that point to a caring teacher (Hindman et al., 2010, p.15). Caring teachers also try to know their students at an individual level getting information about their social and cultural values. They care about student progress in learning by structuring diversified learning experiences and establishing healthy relationships amongst the classroom population. Furthermore, effective teachers welcome the engagement of caregivers or parents in the children's school life. This is for sure in benefit of both teachers and parents. Here, teachers will be able to get a better picture of student life outside the classroom context and the parents will get noticed about the progress of their children at school to be able to help them better together. This will, in turn, lead to better student test scores in different subject areas including reading and math, improve their sociability, make them self-regulated learners and reduce school dropouts.

To sum up, all the good teacher characteristics including those discussed above are somehow interdependent. Every good teacher characteristic somehow has a positive impact on the academic achievement of students and shapes their personalities. In addition, research shows that teacher behaviors are associated with student achievement, attitude, and motivation levels (Göçer & Deryakulu, 2004). Teachers' positive attitudes and behaviors increases students' motivation and self-confidence (Sezer, 2018), and their positive behaviors such as personal interest, preparation/planning, and enthusiasm positively influence student motivation (Sürücü & Ünal, 2018). Further, if a teacher has specialized knowledge in a certain subject area and also has necessary pedagogical knowledge, but lacks communication skills or vice versa may not be effective. The same applies to other teacher qualities. However, opinions on effective teacher qualities might be different per social and cultural differences. Taking this issue into account, the meta-summary study at hand aims to provide a synthesis of primary qualitative research findings that explore the views of students, teachers, administrators, and parents on good or effective teacher characteristics in the Turkish context. Therefore, the following research question was formulated to serve the purpose of this study: What are the good teacher characteristics according to the existing qualitative studies conducted in Turkey?

METHOD

A meta-summary approach to qualitative research synthesis was employed in this study “to sum up (i.e., to aggregate) and synthesize knowledge to draw conclusions” as regards the characteristics of good teachers per existing primary qualitative research findings in Turkey (Finfgeld-Connett, 2018, p.4). According to Sandelowski and Barroso (2007), the meta-summary study “is a quantitatively oriented aggregation of qualitative findings that are themselves topical or thematic summaries or surveys of data” (p.151). Such studies are carried out in five stages. That is, the qualitative findings must be 1) extracted from the primary research reports, 2) edited, 3) grouped, 4) abstracted, and lastly, 5) the frequency effect sizes are calculated as a key feature of meta-summary studies. All these steps were followed carefully after the relevant research reports were accessed through different databases and screened for eligibility for the current study.

Literature Search Procedure

The literature search was conducted to identify the relevant qualitative research reports from online databases, Google Scholar, EBSCO, ERIC, and Turkish Index. While searching, the keywords “good teacher”, “ideal teacher”, “effective teacher”, and “teacher characteristics” were used separately both in English and Turkish language. Also, the Boolean search terms (“ideal teacher” OR “good teacher” OR “effective teacher” AND “characteristics”) were used during the search. The literature search took place in March and July 2022 by two researchers. Once the relevant research reports on good/effective/ideal teachers were retrieved, their reference sections were reviewed to access studies undetected during the online literature search. The search process yielded a total of 137 articles. All these studies were screened based on pre-defined inclusion and exclusion criteria.

Inclusion and Exclusion Criteria

Studies meeting the following criteria were considered for the current study:

- Research reports published between the year 2000 – 2021 in peer-reviewed journals
- Mixed-methods studies with separate analyses of qualitative data
- Studies conducted in Turkey and written either in Turkish or English
- Studies that explore the views of students, teachers, or parents regarding the characteristics of a good teacher

As illustrated in Figure 1, the 137 research reports identified from online databases were screened one by one to identify relevant qualitative studies. Initially, 20 duplicate records were excluded. Then, 110 studies were screened by title and abstract, which resulted in excluding 25 discussion papers and irrelevant studies. The remaining 71 studies were further assessed for eligibility. As a result, 40 studies comprising thesis studies, conference papers, quantitative studies, and studies providing results with no interpretation were excluded. After screening all the studies according to the given criteria, 31 out of 137 studies were found eligible to undergo further examinations.

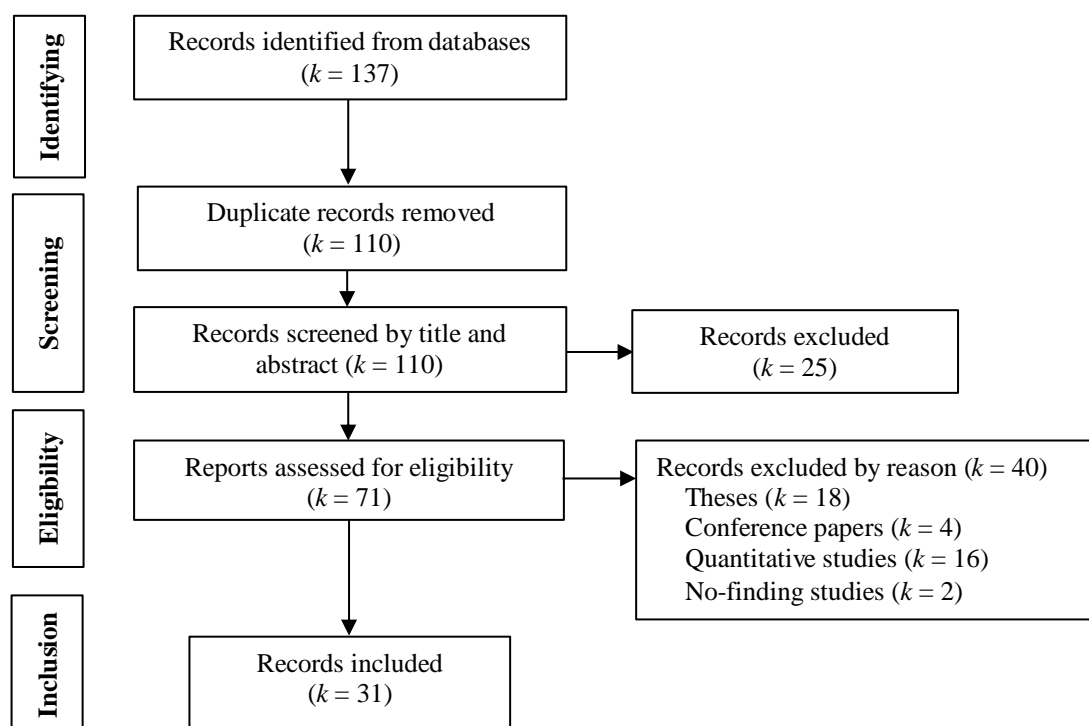


Figure 1. The inclusion and exclusion process of studies

Quality Appraisal of Selected Studies

The selected studies were assessed according to the following quality criteria: the presence or lack of research aims and questions, use of suitable qualitative research methods, clarification of the research context, sampling procedure, data collection and analysis, and researcher's interpretation of raw data (Pluye et al., 2009). Here, Pluye et al. (2009) propose an appraisal system to examine the quality of primary qualitative studies, where the presence and lack of each criterion are scored as '1' and '0', respectively. However, in this study, the partial existence of a criterion was also taken into account. For instance, it was noticed that in some studies the research questions are given while the objectives are not. To fairly examine these studies, studies partially meeting such criteria were scored as 0.5 (Kanadlı, 2019). Subsequently, the percentage quality scores were computed using the formula, [(scores of criterion met/total number of criterion set) x 100, proposed by Pluye et al. (2009). Studies having a quality score of 50% were retained for further analysis. Accordingly, all studies included in the analysis were of sufficient quality.

Coding Studies

The qualitative research reports found eligible (k = 31) for the current meta-summary study were coded by author name(s), publication years, summary of objectives, research designs and methods, sample sizes, data collection tools, and data analysis strategies (see the appendix). The publication years of the studies found suitable for the study ranged from 2002 to 2022. All these studies investigated effective/ideal/good teacher characteristics, using different qualitative study methods and data collection tools. The majority of them were descriptive studies (k = 15). Others were document analysis, phenomenology, or case studies. Altogether, the findings reported in these studies represent 5428 samples from different cities in Turkey. Preservice teachers make the majority of the sample (n = 2130), followed by teachers (n = 1801), students (n = 1374), school administrators (n = 45), and parents (n = 78) respectively. The studies were conducted at elementary, secondary, and high school levels. In addition, studies mostly used questionnaires with open-ended questions and semi-structured interview. Furthermore, the qualitative data analyses conducted in these studies were generally content analysis, thematic analysis, and descriptive analysis.

Data Synthesis

All qualitative research findings from 31 studies exploring the views of students, teachers, parents, and school administrators on good teacher characteristics were extracted and transferred into Word documents. In other words, the (i) code definition tables, (ii) direct quotations of participants, and (iii) researchers' interpretations were extracted from the studies. As a result, 409 finding statements regarding good teacher characteristics were obtained and transferred into the QDA Miner Lite software. These findings were coded, organized, and grouped under relevant themes. Similar finding statements were merged, refined, and transformed into abstracted statements. Finally, the frequency effect sizes of the abstracted statements were calculated to examine the preponderance of each statement (see Sandelowski & Barroso, 2007). The frequency effect sizes were calculated by dividing the number of studies containing the findings by the total number of the studies (Onwuegbuzie, 2003; Sandelowski & Barroso, 2007). In this study, 42 statements with frequency effect sizes of 15% and above were included.

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of the study, two researchers worked independently to retrieve the relevant primary studies from online databases. Subsequently, they screened all studies against the inclusion criteria and assessed their quality to identify eligible studies for the current meta-summary study. In each stage, the researchers worked independently and then convened to compare and discuss their results. The final decisions were made after reaching a consensus through negotiation. This is what Sandelowski and Barroso (2007) call "negotiated validity", which denotes the "descriptive, interpretive, theoretical, and pragmatic validity" (p.229).

RESULTS

Personal Characteristics of Good Teachers

Participants of primary qualitative studies expressed their views about the personal characteristics of a good teacher in all 31 research reports included in this meta-summary study. These views are conceptualized in Table 1. Accordingly, 23 statements were created concerning the personal characteristics of a good teacher. These statements clustered under two main dimensions, *personality traits*, and *skills*. Accordingly, regarding the personality trait of teachers, the participants stated that a good teacher should be understanding and tolerant towards students with a frequency effect size of 77.4% ($f = 24$). Also, with the same effect size, they stated that a good teacher should be fair. This is followed by the view that good teachers should love students, instill love in them, and be loved by them with a frequency effect size of 67.7% ($f = 21$).

Table 1. Personal characteristics of a good teacher

Dimensions	Statements about the personal characteristics of a good teacher	f	Effect Size (%)
Personality Traits	A good teacher should be understanding and tolerant toward students.	24	77.4
	A good teacher should be fair to students.	24	77.4
	A good teacher should be someone who loves students, instills love in them, and is loved by them.	21	67.7
	A good teacher should be patient.	18	58.1
	A good teacher should be smiling and humorous.	18	58.1
	A good teacher is a role model for students and those around him/her.	17	54.8
	A good teacher should be someone who respects humans, animals, and the environment and is respected.	17	54.8
	A good teacher should be benevolent.	15	48.04
	A good teacher should be an idealist.	15	48.04
	A good teacher should be knowledgeable.	14	45.2
	A good teacher should be a well-groomed person who pays attention to his/her appearance.	13	41.9
	A good teacher should be trustworthy.	12	38.7
	A good teacher should be someone who avoids any form of physical and psychological violence.	12	38.7
	A good teacher should have a calm personality trait.	11	35.5
	A good teacher should be compassionate.	10	32.3

Dimensions	Statements about the personal characteristics of a good teacher	<i>f</i>	Effect Size (%)
	A good teacher should be sincere.	10	32.3
	A good teacher should be innovative.	10	32.3
	A good teacher should be social.	9	29.0
	A good teacher should be organized,	9	29.0
	A good teacher should be responsible.	9	29.0
	A good teacher should be flexible.	7	22.6
Skills	A good teacher should have a good command of the language s/he speaks.	16	51.6
	A good teacher should be creative.	8	25.8

Statements with frequency effect sizes of 58.1% ($f = 18$) indicate that a good teacher should demonstrate a patient, smiling, and witty personality trait. Statements emphasizing that a good teacher should have an exemplary and respected character are of frequency effect sizes of 54.8% ($f = 17$), whereas the statements advocating that a good teacher should be benevolent and idealist are of frequency effect sizes of 48.04% ($f = 15$). The statement indicating that good teachers should be knowledgeable has a frequency effect size of 45.2% ($f = 14$). According to the participants' statements, the frequency effect size of the statement emphasizing that good teachers should be well-groomed and pay attention to their appearance is 41.9% ($f = 13$). Considering the subsequent statements, the effect sizes of statements indicating that good teachers should be trustworthy and avoid any kind of violence is 38.7% ($f = 12$). In addition, considering Table 1, the subsequent statements on personality traits and their effect sizes are as follows: the statement indicating that good teachers should be calm has an effect size of 35.5% ($f = 11$), statements that they should be sincere, compassionate, and innovative have effect sizes of 32.3% ($f = 10$), statements that they should be social, organized, and responsible have effect sizes of 29% ($f = 9$), and the statement that they should be flexible has an effect size of 22.6% ($f = 7$).

According to Table 1, two statements about the skills that good teachers should have come to the fore. Of these statements, the effect size of the first one indicating that good teachers should have a good command of the language they speak is 51.6% ($f = 16$), but that of the statement indicating that they should be creative is 25.8% ($f = 8$).

Professional Characteristics of Good Teachers

Participants in all 31 qualitative studies included in the analysis described the professional characteristics that good teachers should have. As seen in Table 2, two dimensions and 12 statements emerged concerning the professional characteristics of a good teacher. There are four statements from participants under the attitude dimension of professional characteristics that good teachers should have. Among these statements, the one with the largest frequency effect size of 67.7% ($f = 21$) is good teachers should love their jobs and follow professional innovations. Considering the subsequent statements, good teachers should be well-disciplined and demonstrate leadership characteristics with frequency effect sizes of 29% ($f = 9$) and should establish a democratic classroom environment with a frequency effect size of 22.6% ($f = 7$).

Table 2. Professional characteristics of a good teacher

Dimension	Statements about the professional characteristics of a good teacher	<i>f</i>	Effect Size (%)
Professional Attitudes	A good teacher should love his/her job and follow professional innovations.	21	67.7
	A good teacher should be well-disciplined.	9	29.0
	A good teacher should demonstrate professional leadership characteristics.	9	29.0
	A good teacher should be able to establish a democratic environment in the class.	7	22.6
Professional Skills	A good teacher should plan and implement instruction well.	20	64.5
	A good teacher should have a good command of his/her field.	19	61.3
	A good teacher should have a good command of classroom management.	13	41.9
	A good teacher should use technology in the lessons.	12	38.7
	A good teacher should be able to explain the lesson in such a way that students can understand.	10	32.3
	A good teacher should be able to design materials and use them in his/her lessons.	8	25.8
	A good teacher should have research skills.	7	22.6

Dimension	Statements about the professional characteristics of a good teacher	<i>f</i>	Effect Size (%)
	A good teacher should be able to accurately measure and evaluate students' skills	6	19.4

There were eight statements under the skill dimension of the professional characteristics that good teachers should have. Accordingly, participants stated that the most important professional skill that good teachers should have is planning and implementing the instruction well. The frequency effect size of this statement is determined as 64.7% ($f = 20$). The statement considered second in terms of effect sizes is the one indicating that good teachers should have a good command of their fields with an effect size of 61.3% ($f = 19$). The subsequent statements indicate that good teachers should have a good command of classroom management (38.7%, $f = 12$), explain the lesson in such a way that students can understand (25.8%, $f = 8$), have research skills (22.6%, $f = 7$), and have measurement and evaluation skills (19.4%, $f = 6$).

Good Teacher Characteristics Relating to Teacher-Student Relationships

Of 31 qualitative studies included in the analysis, 30 included participants' statements on what good teachers should pay attention to in teacher-student relationships. These statements are given in Table 3.

Table 3. Characteristics of good teachers relating to their relationships with students

Statements on teacher-student relationships	<i>f</i>	Effect Size (%)
A good teacher should have effective communication skills.	24	80.0
A good teacher should show interest in students to establish healthy relationships with them.	17	56.6
A good teacher should provide guidance to students.	15	50.0
A good teacher recognizes students and takes into account their individual differences.	13	43.3
A good teacher should help students solve their problems.	9	30.0
A good teacher should listen to students.	8	26.6
A good teacher should be able to motivate students.	7	23.3

According to Table 3, seven statements emerged concerning what good teachers should pay attention to in their relationships with students. Of these statements, the one that participants mentioned the most with a frequency effect size of 80% ($f = 24$) is good teachers should have effective communication skills. Also, with a frequency effect size of 56.6% ($f = 17$), the subsequent statement indicates that good teachers ought to show interest in students to establish healthy relationships with them. The remaining statements with varying frequency effect sizes emphasize good teachers should recognize students and take notice of their individual differences (43.3%, $f = 13$), help students solve their problems (30%, $f = 9$), listen to their students (26.6%, $f = 8$), and motivate them (23.3%, $f = 7$).

DISCUSSION, CONCLUSION, AND IMPLICATIONS

This meta-summary study attempted to provide an overall understanding of good teacher characteristics based on the accumulated knowledge from primary qualitative studies. The qualitative studies included in the analysis highlighted several aspects of personal, professional, and relational qualifications of good school teachers. The analyses yielded a total of 409 statements, and their further conceptualization yielded 42 statements with frequency effect sizes ranging between 19.4 and 80%. These statements clustered under personal characteristics, professional characteristics, and characteristics relating to teacher-student relationships. Most conceptualized statements (23 statements) stressed on personal characteristics of teachers under personality traits (20 statements) and skills (three statements). Three statements with frequency effect sizes of 67.7–77.4% relating to personality traits mostly emphasized that good teachers are understanding, tolerant, and fair towards students, love their students, instill love in them, and are loved. In addition, four statements with effect sizes of 54.8–58.1% indicated that good teachers are patient, smiling, and humorous, role models for their students and surroundings, and show respect towards humans, animals, and the environment. Three other statements with effect sizes of 41.9–48.04% showed that good teachers are benevolent, idealist, well-groomed, and care about their appearance. Also, six statements with effect sizes of 32.3–38.7% emphasized teachers' trustworthiness, avoidance of physical and psychological violence, calmness, sincerity, and

innovativeness. According to the remaining four statements with effect sizes of 22.6–29%, good teachers should be social, organized, responsible, and flexible. Considering three statements under the skills dimension with frequency effect sizes of 25.8–51.6%, good teachers are supposed to be knowledgeable, creative, and have a good command of the language they speak. These and other findings in this meta-summary are highly supported by primary studies conducted in many other countries, such as Israel (Arnon & Reichel, 2007, 2009), Thailand (Buaraphan, 2012), Greece (Kyridis et al., 2014), and China (Curran, 2021). For instance, Arnon and Reichel (2007) found ideal teachers are humorous, compassionate, calm, fair, self-disciplined, and flexible, love teaching, care for their students, instill love and values in them, and listen to them. They further reported that ideal teachers are knowledgeable and have a good grasp of knowledge concerning a wide variety of areas. Besides these findings relating to good teachers' personalities, Buaraphan (2012) also concluded that students and teachers believed that good teachers are well-groomed, open-minded, emotionally stable, knowledgeable, and speak politely to name a few. As such, effective teachers respect and treat all students equally in terms of race, culture, and gender (Stronge, 2007), giving them a sense of community in the classroom by creating a positive and democratic learning environment.

The professional characteristics (12 statements) expected from good teachers were examined under professional attitudes (4 statements) and professional skills (8 statements). Under the professional attitudes, the statement with the highest frequency effect size (67.7%) revealed that good teachers love their profession and follow professional innovations. The three other statements with frequency effect sizes of 22.6–29% showed that good teachers are well-disciplined, demonstrate professional leadership, and establish a democratic learning environment in the class. Consistent with these findings, many studies have reported similar results (e.g., Arnon & Reichel, 2007, 2009; Buaraphan, 2012; Rasu et al., 2012). Under the professional skills, two statements with their respective frequency effect sizes of 64.5 and 61.3% emphasized that good teachers plan and execute the instruction well and demonstrate mastery in their field. The remaining statements indicated these teachers are also expected to be well-versed in classroom management, be able to use technology in lessons, explain the lesson comprehensibly, design and use materials in the class, have research skills, and demonstrate the ability to accurately measure and evaluate their students. Similarly, Arnon and Reichel (2007, 2009) found that good teachers are equipped with necessary subject knowledge, and pedagogical knowledge, and continuously update their knowledge. They employ diverse teaching methods, demonstrate creativity, respect individual differences, and are trusted. According to Stronge (2007), strong subject and pedagogical knowledge enable teachers “to recognize individual student needs and customize instruction to increase overall student achievement” (p.5). Therefore, better professional preparation of teachers involving both the subject content knowledge and pedagogical skills paves the way for better learning opportunities for students with different needs. Along with all these qualities, thorough planning and preparation are other aspects that a good teacher should consider, as good daily planning also allows good classroom management and engaging all students in learning. Apart from actively engaging students in their learning, classroom management involves planning the classroom layout, setting classroom rules and ensuring their rehearsal, monitoring student behaviors, and so forth. Regarding the measurement and evaluation of student learning, Rasu et al. (2012) reported that students emphasize objectivity and fairness in evaluation. According to these students, an “ideal teacher make these measurements based on professional assumptions and values” (Rasu et al., 2011, p.1019).

There were seven statements regarding good teacher characteristics in terms of teacher-student relationships, with effect sizes ranging between 23.3 and 80%. Three of these statements with effect sizes of 50–80% mostly highlighted the expectations that good teachers should demonstrate effective communication skills, show interest in their students to establish healthy relationships, and provide guidance. Two other statements with effect sizes of 30–43.3% revealed that such teachers recognize and consider individual differences and help students with solving their problems. According to the last two statements with effect sizes of 23.3–26.6%, good teachers also listen to their students and motivate them. Consistent with these results, students and teachers studied by Metruk (2020) believed that good teachers have good communication skills, provide the lessons in a compressive and meaningful way, arouse student motivation, establish positive relationships with students, help them inside and outside the classroom, and have a good command of the language they speak. Stronge (2007) argues that effective teachers establish two-way communication with students by encouraging social interaction and self-

disclosure, listening to and helping out with their problems, and knowing their students individually. They are also aware of students' varying motivations and support them accordingly.

To sum up, this meta-summary study highlighted many personal and professional characteristics that good teachers should demonstrate and what factors they should consider in establishing healthy relationships with students. All these findings, in one way or another, were consistent with studies conducted in different other countries, indicating that there are common expectations and understandings concerning good teacher characteristics despite cultural and geographical differences.

Strengths and Limitations

This study yielded strong pieces of evidence from the primary qualitative studies published in peer-reviewed journals, covering more than two decades of research on characteristics that Turkish education stakeholders seek in good and effective teachers. The study suggests that teacher education programs and education faculties train and educate teachers equipped with adequate personal and professional qualifications highlighted. These qualifications could be a part of the recruitment process to consider while hiring teachers in educational institutions. However, this study also has several limitations. One major limitation is that the study only focused on peer-reviewed studies conducted in Turkey. Future meta-summary studies could include all studies, regardless of the geographical location, as the comparison of the findings with other studies indicated that cultural differences do not influence expectations about good teacher characteristics. Also, thesis studies and conference papers were not included as well as the analyses included the views of students, teachers, school administrators, and parents. Thus, future studies could include all types of national and international studies to prevent potentially biased conclusions, addressing the views of different stakeholders separately to reveal whether diverse groups have different expectations and perceptions of good teacher characteristics.

REFERENCES

(*) marked studies were included in this meta-summary.

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441–464.
<https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Arnon, S., & Reichel, N. (2009). Closed and open-ended question tools in a telephone survey about “The Good Teacher”. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 172–196.
<https://doi.org/10.1177/1558689808331036>
- Bélanger, C. H., & Longden, B. (2009). The effective teacher's characteristics as perceived by students. *Tertiary Education and Management*, 15(4), 323–340.
<https://doi.org/10.1080/13583880903335456>
- Buaraphan, K. (2012). Multiple perspectives on desirable characteristics of science teachers for educational reform. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 384–393
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri [The teaching profession and its characteristics]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207–237.
- Creemers, B., Kryiakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.
- Curran, N. M. (2021). More like a friend than a teacher: ideal teachers and the gig economy for online language learning. *Computer Assisted Language Learning*.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1976801>
- *Erbay, Ş., Erdem, E., & Sağlamel, H. (2014). The portrait of a good foreign language teacher: A cross-interview analysis of private language course administrators' opinions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 41–61.
- Finfgel-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.

- Göçer, A., & Deryakulu, D. (2004). The effect of teacher immediacy on students' success, attitude, and motivation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 518–543.
- Hindman, J. L., Grant, L. W., & Stronge, J. H. (2010). *The supportive learning environment: Effective teaching practices*. Routledge.
- Kanadlı, S. (2019). Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi: Nicel, nitel ve karma yöntemler [Research synthesis from theory to practice in social sciences: Quantitative, qualitative, and mixed-methods]. Pegem Akademi.
- *Karakelle, S. (2005). Analyzing teacher's definitions of effective teachers according to effective teaching dimensions. *Education and Science*, 30(135), 1–10.
- Kızıltepe, Z. (2002). Good and effective teacher. *Education and Science*, 27(126), 10–14.
- Metruk, R. (2020). Qualities of a good and effective teacher: Slovak EFL pre-service and in-service teachers' perspectives. *Journal of Language and Education*, 6(3), 80–93. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10593>
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality and Quantity*, 37, 393–409.
- Pluye, P., Gagnon, M. P., Griffith, F., & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in Mixed Studies Reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 529–546. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009>
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23–29. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.107.4.23-29>
- Rasu, C., Şoitu, L., & Panaite, P. (2012). The ideal teacher: Theoretical and investigative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33(2012), 1017–1021. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.276>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Sezer, Ş. (2018). The effect of teachers' classroom management attitudes on students' development: A phenomenological analysis. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 534–549. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Ed.). USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Investigation of teacher behavior increasing and reducing student motivation. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253–295.

Appendix. Characteristics of studies included in the meta-summary

Author(s), Year	Objective	Method	Valid Sample Sample Size (Sex)	Valid Analysis Method
1. Akbaş et al., 2019	To examine an effective mathematics teacher's qualifications from the perspectives of secondary school students.	Descriptive (qualitative)	Gr. 5–8 students $N = 40$ (20♀, 20♂)	Content Analysis
2. Aksop & Özdemir, 2022	To examine classroom teachers' opinions peer learning and the characteristics of qualified teacher.	Phenomenology	Teachers $N = 7$ (5♀, 2♂)	Content Analysis
3. Ateş & Kadioglu, 2017	To determine the characteristics of an ideal teacher according to preservice teachers.	Qualitative (survey model)	Preservice teachers $N = 380$	Content Analysis
4. Aypay, 2011	To determine the primary and secondary school teachers' behavioral habits and perceptions of good teacher characteristics.	Descriptive (quantitative and qualitative)	Teachers $N = 183$ (123♀, 63♂)	Content Analysis
5. Başeri-Ahmethan & Yığıt, 2018	To examine preservice teachers' perceptions of an ideal music teacher.	Phenomenology	Preservice teachers $N = 135$ (78♀, 57♂)	Content Analysis
6. Biber et al., 2018	To determine the views of preservice teachers on teaching practice course and its contribution to them.	Qualitative	Preservice teachers $N = 197$	Content Analysis
7. Çalışkan et al., 2013	To describe the characteristics of an ideal teacher according to preservice teachers.	Descriptive (qualitative)	Preservice teachers $N = 248$ (169♀, 79♂)	Descriptive Analysis
8. Çermik, 2011	To determine the views of preservice teachers on the characteristics of a good primary school teacher.	Descriptive (qualitative)	Preservice teachers $N = 109$ (69♀, 40♂)	Descriptive Analysis
9. Çubukçu et al., 2012	To explore the views of secondary school administrators, teachers, students, and parents on values that teachers should have.	Case study	Administrators $N = 5$ Teachers $N = 30$ Parents $N = 50$ Gr. 9–10 students $N = 112$ (65♀, 47♂)	Content Analysis
10. Durdukoca & Demir, 2012	To determine the reflective thinking skills of primary school teachers, examine the differences in these skills by gender, seniority, and branches, and determine qualities that they think teachers should have and the similarity of these qualities to those of reflective teachers.	Survey Model (quantitative) Interviews (qualitative)	Teachers $N = 55$	Descriptive Analysis
11. Erbay et al., 2014	To explore the good language teachers' profile.	Qualitative	Administrators $N = 6$	Content Analysis
12. Gençtürk et al., 2012	To examine social studies preservice teachers' perceptions about the qualifications of an ideal teacher.	Document Analysis	Preservice teachers $N = 234$ (111♀, 123♂)	Content Analysis
13. Gökçe, 2002	To determine teachers' efficiency per elementary school students' perspectives.	Descriptive (qualitative)	Gr. 3 and 5 students $N = 426$	Descriptive Analysis

Author(s), Year	Objective	Method	Valid Sample Sample Size (Sex)	Valid Analysis Method
14. Gündüz, 2014	To reveal the primary school 3 rd grade students perceptions of efficient teachers and determine what kind of teachers they prefer.	Phenomenology	Gr. 3 students $N = 35$ (25♀, 10♂)	Descriptive Analysis
15. Hismaoglu, 2019	To investigate the characteristics of effective EFL teachers from the perspectives of EFL students.	Descriptive (quantitative and qualitative)	Preparatory program EFL students $N = 93$ (46♀, 47♂)	Content Analysis
16. Karakas, 2013	To reveal the impact of teaching models on preservice teachers and their views on effective and ineffective teacher characteristics.	Action Research	Preservice teachers $N = 103$ (53♀, 50♂)	Content Analysis
17. Karakelle, 2005	To determine the characteristics of effective teachers.	Descriptive (qualitative)	Teachers $N = 546$ (268♀, 278♂)	Descriptive Analysis
18. Kozikoğlu, 2017	To identify cognitive constructs of prospective teachers about ideal teacher qualifications.	Phenomenology	Preservice teachers $N = 36$ (22♀, 14♂)	Descriptive Analysis
19. Küçüköğlü et al., 2014	To comparatively examine the views of Turkish and Iranian preservice teachers on teaching profession.	Descriptive	Preservice teachers $N = 254$ (132♀, 122♂)	Descriptive Analysis
20. Nartgün & Özen, 2015	To investigate the opinions of pedagogical formation students about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, employment, and Public Personnel Selection Examination.	Descriptive (qualitative)	Preservice teachers $N = 19$ (11♀, 8♂)	Content Analysis
21. Özkan & Aslantaş, 2013	To determine the characteristics of effective teachers.	Descriptive (survey model)	Teachers $N = 229$ Administrators $N = 34$	Ranking
22. Şahin, 2011	To determine the characteristics of effective teachers and rank order of these of these characteristics by their importance.	Descriptive (survey model)	Teachers $N = 715$	Descriptive Analysis
23. Sütçü & Oral, 2015	To determine the confidence perceptions of secondary and high school students towards teachers.	Case Study	Gr. 5–12 students $N = 361$ (211♀, 150♂)	Content Analysis
24. Taşkaya, 2012	To determine the views of preservice teachers about the characteristics of a qualified teacher.	Descriptive (survey model)	Preservice teachers $N = 70$	Content Analysis
25. Telli et al., 2008	To describe the characteristics of an ideal teacher from an interpersonal point of view.	Qualitative	Teachers $N = 21$ (16♀, 5♂) Gr. 9–11 students $N = 276$ (113♀, 120♂)	Content Analysis
26. Tomal & Yılar, 2019	To derive ideas regarding prominent positive and negative teaching characteristics of geography teachers.	Qualitative	Preservice teachers $N = 52$	Content Analysis

Author(s), Year	Objective	Method	Valid Sample Sample Size (Sex)	Valid Analysis Method
27. Tuncel & Tuncel, 2019	To determine the perceptions of preservice teachers on good teacher characteristics.	Descriptive (qualitative)	Preservice teachers $N = 44$	Content Analysis
28. Ubuz & Sari, 2009	To determine the views of preservice teachers on good teacher characteristics.	Descriptive	Preservice teachers $N = 109$ (107♀, 2♂)	Content Analysis
29. Ulusoy, 2013	To determine the views of preservice teachers about an ideal teacher and their evaluation of their professional competencies.	Descriptive (survey model)	Preservice teachers $N = 234$ (142♀, 92♂)	Descriptive Analysis
30. Uygur & Kanadlı, 2020	To examine the views of students, teachers, and parents about good primary school teacher characteristics.	Basic Qualitative Study Model	Gr. 4 students $N = 31$ Teachers $N = 16$ Parents $N = 28$	Content Analysis
31. Yurdakal, 2018	To determine the preservice teachers' observations of the current physical and academic status of schools and teachers in schools where they did teaching practices.	Case Study	Preservice teachers $N = 8$ (4♀, 4♂)	Not Reported

Note: Gr. = Grade, ♀ = Female, ♂ = Male

**ADOLESCENTS' CAREER ANXIETY DURING THE COVID-19: THE ROLE OF
FAMILY SUPPORT, HOPE AND CAREER DECISION-MAKING***

Havvane Şama Çiçek¹, Assoc. Prof. Ş. Gonca Zeren²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; havvanesama@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0001-6007-0826>

² Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye; gonca.zeren@comu.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0002-4904-4085>

For citation: Sama Cicek, H. & Zeren, Ş. G. (2023). Adolescents' career anxiety during the COVID-19: The role of family support, hope and career decision-making. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 15-42.

Abstract

It is estimated that people from all age groups were affected by the COVID-19 pandemic. In this study, the career anxiety of adolescents, who needed to make career choices and decisions about their lives, while the pandemic was in full swing was researched. Throughout this study, the career anxieties of adolescents were examined according to gender, career decision-making, whether COVID-19 had any affects on family relations, grade levels, and the perceived success and income status of their families, as well as to the extent that family support, hope and career decision-making predicted career anxiety. A total of 713 adolescents, which consisted of 355 females and 358 males, aged between fourteen and eighteen, attending high school in Turkiye participated in the study. As a result of the study, the following was found: career anxiety was significantly higher in females than in males; those who did not make a career decision suffered more career anxiety than those who did; those whose family relations were affected by the COVID-19 pandemic suffered more career anxiety than those whose were not; and that those who were closer to graduating from high school, those in the lower classes, and those with low family income suffered more career anxiety than others. In addition, there is a correlation between the career anxiety of adolescents and gender, career decision-making, familial support and hope. Also, it was concluded that a family's information support, family expectation, motivation to act and career decision-making predict career anxiety.

Keywords: Career anxiety; familial support; hope; career decision-making; COVID-19

INTRODUCTION

The COVID-19 outbreak, which started in China in 2019 and which affected the entire world, forcing people to change their living conditions unexpectedly, was declared a pandemic by the World Health Organization. (Kraemer et al., 2020; World Health Organization, 2020; Zhu & Liu, 2020). With the

* This study was produced from the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

rapid spread of the pandemic, personal and social habits changed, and a number of national and global measures were taken. These measures included quarantine practices, limitation of social contact, curfews, the closure of schools, an obligation to wear face masks and others. In certain periods, borders within and between countries were completely locked down. (Kraemer et al., 2020; Pfefferbaum & North, 2020; Yektaş, 2020; Zhu & Liu, 2020). As the death toll increased due to the pandemic, the scope and duration of these national and global measures were extended. (Supriyanto et al., 2020; Yanti et al., 2020; Yektaş, 2020). Many governments around the world had to close educational facilities on occasion to contain the COVID-19 outbreak, and many countries switched to distance or hybrid learning systems. (Yılmaz et al., 2022). These closures are known to have affected more than 90% of the world's student population, as well as their emotions. (UNICEF, 2021). The pandemic not only affected daily life, but also affected thoughts about the future and made individuals anxious (Ahmed et al., 2020; Wang et al., 2020). Various factors like fears and concerns about a disease or the possibility of this disease leading to the death of a family member or friend, worries about the uncertainty of the consequences of the pandemic, worries about the functioning of the health care system, or even the economic crisis that could await the whole world, could have provoked fears in the young people. One of these worries is the concern about the future and career.

The COVID-19 pandemic, which affects individuals of all ages in different ways, has also changed the lives of adolescents who continue their high school education. In addition to the difficulties of staying at home and not being able to get together with friends, adolescents had to cope with other problems specific to their developmental period during this period. It is known that career anxiety is one of major anxieties experienced by adolescents (Hawkins et al., 1977; Nalbantoğlu Yılmaz & Çetin Gündüz, 2018; Peng, 2005; Vignoli, 2015; Vignoli et al., 2005). Career anxiety is not only about choosing and pursuing a career (Alkan, 2014; Daniels et al., 2011; Fouad et al., 2010; Güler & Çakır, 2013; Karakaş, 2013; Kaya & Varol, 2004; Özdemir Yaylacı, 2007; Vignoli, 2015), it also includes concerns such as being unemployed and being unsuccessful, and consists of processes that cannot be foreseen by the individual who wants to be successful in his career and the ever-changing world of work (Pisarik et al., 2017). Mallet (2002) states the reasons for career anxiety as the fear of disappointing the family in career decisions, the fear of being away from family and close friends due to work or an academic need, and the anxiety that the person will experience in the academic and professional process. While the thought of disappointing their parents in male students increases their career anxiety, female students experience a fear of failure and the anxiety of not showing the competence that should be shown in a certain professional field (Vignoli et al., 2005).

Early career-related behavior dates back to childhood. (Ginzberg et al., 1951). The individual experiences the career development process by being affected by his environment and family. Children learn about work and professional life from their families by seeing and observing them, and their parents' professions will be effective in their career choices and career development in the future (Malach-Pines & Yafe-Yanai, 2001; Watkins Jr, 1993). It has been shown in studies that the role of the family and the social support provided by the family are extremely important in the career development process (Amundson & Penner, 1998; Bacanlı & Sürücü, 2011; Bryant et al., 2006; Keller & Whiston, 2008; Malach-Pines & Yafe-Yanai, 2001; Öztemel, 2013; Turner & Lapan, 2002). Rogers et al. (2018) found a significant correlation between adolescents and their families' perceptions of professional identity and career development tasks. In a study examining the relationship between career maturity and career decision-making self-efficacy and parental behavior, it was found that parental behavior affected adolescents' career decision-making self-efficacy (Keller & Whiston 2008). It has been claimed that irrational beliefs and family influence are effective on high school students' career choices (Aktaş, 2018), and that familial influence significantly and positively predicts career decision-making difficulties (Dursun & Kara, 2019). Vignoli et al. (2005) found that adolescent-parent attachment and parenting styles affect career anxiety in career choices.

Career anxiety can be affected by hopes for the future. Hope can be explained by having a positive expectation of the future, and it starts with the goal of doing, being, experiencing, and creating something one wants (Akman & Korkut, 1993; Snyder et al., 1991). Hope resembles a protective shield that acts as a buffer between the individual and negative experiences (Masten & Coatsworth, 1998; Staats, 1987). Whether adolescents are hopeful about the future during a difficult time such as the COVID-19

pandemic may have influenced their lives and career anxiety.

With hope, the following have been found to be related: academic success (Curry et al., 1997; Snyder et al., 1991; Snyder et al., 2002); optimism, life satisfaction, and depression (Lagacé-Séguin & D'Entremont, 2010); psychological and physical well-being (Irving & Snyder, 2002; Irving, et al., 1998). 1998); academic procrastination (Uzun Özer, 2009); professional decision-making self-efficacy (Sarı & Şahin, 2013); communication skills, stress coping skills and self-esteem enhancement skills (Kabakçı & Totan, 2013); social emotional learning skills (Candan & Yalçın, 2018); and self-esteem, cautious selectivity and panic styles (Mercan, 2019). Studies on hope are discussed in relation to the concepts of stress, anxiety and depression (Arnau et al., 2007; Breznitz, 1986; Folkman, 2010). In addition to these, there have also been studies investigating the effect of hope in social and cultural fields (Hagen et al., 2005; Hirsch et al., 2012; Panter-Brick & Eggerman, 2012). Studies on anxiety and hope levels, and career choice due to uncertainty about the future, are also included in the literature (Kemer, 2006; Kepir Savoly & Korkut Owen, 2015; Sarı, 2011).

Another variable affecting career anxiety is being able to make career-related decisions. Not being able to come to a decision while creating career plans can mean difficulties for people. There was also a significant correlation between anxiety and career decision-making. (Campagna & Curtis, 2007; Hawkins et al., 1977). In a study conducted by Vignoli (2015), it was found that the higher the career indecision levels of the adolescents participating, the higher their trait and career anxieties, the higher their career anxiety, and the higher their anxiety regarding failing in their careers. Adolescents' career anxiety was found to be related to perceived success, career decision-making, family influence, and school type (Akbaş & Okutan, 2020; Nalbantoğlu Yılmaz & Çetin Gündüz, 2018).

Adolescents are expected to make career choices and take important decisions concerning their lives. While this puts pressure on them, it can be seen as an unfortunate coincidence that this period coincides with the COVID-19 outbreak. In addition to the difficulties they experienced due to the pandemic, adolescents had to make decisions that they had difficulty in taking under normal living conditions, when there was no outbreak. Studies have shown that COVID-19 increases an individual's level of anxiety and the risk of experiencing mental problems (Duan et al., 2020; Qi et al., 2020). In addition, in studies conducted with adolescents, it has been observed that anxiety levels of adolescents increase with COVID-19, and negative beliefs about the future develop (Kaplan et al., 2021; Şingir et al., 2021).

This study was carried out during the period when the COVID-19 pandemic was rampant and Türkiye was in full lockdown, and schools took a break from face-to-face education. At this critical moment, it is very important to acknowledge the career anxieties of students and the variables that play a role in these anxious thoughts. There are previous studies on career anxiety, but this study was conducted differently during the pandemic COVID-19 and the topic was discussed with variables such as career anxiety, family support, hope, and career choices. In the research, answers to the following questions were sought: (1) Do adolescents' career anxiety differ according to gender, whether to make a career decision, and whether the COVID-19 outbreak has affected family relationships, grade levels, perceived success, and family income? (2) To what extent does family support, hope and career decision-making predict adolescents' career anxiety?

METHOD

Research Model

Relational survey model was used in this study. The relational survey model aims to determine the degree and existence of the change of two or more variables (Karasar, 2013).

Participants

This research was carried out with 713 high school students, 355 females and 358 males, living in Istanbul, Türkiye, who were reached through convenient sampling, and who volunteered to participate in the research. In the appropriate sampling path, the researcher reaches the closest and easiest to access group (Kılıç, 2013). The main goal of convenient sampling is to collect data from the participants who can be reached (Etikan et al., 2016). In this study, adolescents who stayed at home during the lockdown period, due to the COVID-19 pandemic, were reached. A criterion was set for adolescents to be students at a high school in Istanbul. The scales were sent to the students in

Istanbul in April, 2020, by way of a Google-Form, through teachers in Istanbul. The data were collected during the lockdown period, when there was a curfew and schools were closed due to the COVID-19 pandemic. Ethics committee consent was obtained from a state university in Istanbul, and the research and legal permissions were obtained from the Turkish Ministry of National Education for data collection.

Instruments

Career Anxiety Scale (CAS)

CAS was developed by Çetin Gündüz and Nalbantoğlu Yılmaz (2016). The scale consists of fourteen items and two sub-dimensions; family effect and career choice. There are five items in the sub-scale of family-related anxieties, and nine items in the sub-scale of anxiety regarding career choice. The CAS is a five-point Likert type. In the CAS development process, exploratory and confirmatory factor analysis were performed. The Cronbach Alpha value of the subscale of career choice was found to be .80 and the reliability of concerns regarding family influence was found to be .74 (Çetin Gündüz & Nalbantoğlu Yılmaz, 2016).

In this study, the internal consistency coefficient of the CAS was recalculated, and the Cronbach's alpha value was .90 for the total score; for the subscales, it was found to be .88 for the family effect subscale and .90 for the subscale of career choice.

Family Influence Scale (FIS)

FIS was developed by Fouad et al. (2010), and was adapted to Turkish by Özünlü and Bacanlı (2015). The FIS consists of a 22 item and five-point Likert type scale. The FIS has four subscales; information support, family expectation, financial support, and values/beliefs. The internal consistency coefficients are .77 for the total scale, and range from .72 to .89 for the subscales (Özünlü & Bacanlı, 2015).

In this study, the internal consistency coefficient of the scale was recalculated, and the Cronbach's alpha value was .80 for the total score; for the subscales, it was found to be between .67 and .92.

Hope Scale (HS)

HS was developed by Snyder et al. (1991) to determine the hope levels of individuals. The eight-point Likert type scale has two sub-scale (Babyak et al., 1993). While there was a two-dimensional infrastructure in the original form, a one-dimensional structure was obtained in the form adapted to Turkish by Akman and Korkut (1993). In addition, Denizli (2004) found a one-dimensional structure explaining 31% of the total variance. Considering an inconsistency in the findings of Akman and Korkut (1993) and Denizli (2004) regarding the difference in the original factor structure, a separate factor analysis study is needed to obtain more evidence as to whether the factor structure is different from the original form in the current sample. As a result of a factor analysis of the HS, Kemer (2006) reached a two-dimensional structure that explains 50% of the total variance. Although this structure is inconsistent with Akman, Korkut (1993) and Denizli (2004), it is compatible with the factor structure of the original scale (Kemer, 2006). The two-dimensional factor structure was reconfirmed by Kemer and Atik (2012). Cronbach's alpha coefficients were obtained as .81 for the overall scale total, .74 for the pathways thinking subscale, and .70 for the agentic thinking subscale.

In this study, the form obtained by Kemer and Atik (2012) with two sub-dimensions was used. In addition, the internal consistency coefficient of the scale was recalculated with the Cronbach's alpha value of the total score being found to be .83, also .83 for the sub-dimension of the pathways thinking, and .70 for the agentic thinking dimension.

Ethical and Procedure

The scales were sent to the students who live in Istanbul in April 2020, by way of a Google-Form, through teachers in Istanbul. The data were collected during the lockdown period, when there was a curfew and schools were closed due to the COVID-19 pandemic. Ethics committee consent was obtained from a state university in Istanbul, Türkiye, and the research and legal permissions were obtained from the Turkish Ministry of National Education for data collection.

Data Analysis

It was decided that the data were normally distributed by looking at a histogram, coefficient of variation, Kolmogorov-Smirnov (K-S) and skewness-kurtosis coefficients. When the coefficients of kurtosis and skewness were examined in the normality analysis, it was found that the results for the variables of career anxiety, family effect, and hope ranged from -1 to +1 and were in a normal distribution at the significance level of .05 (Büyüköztürk, 2002). The Kolmogorov-Smirnov values were .203 for the influence of family, .055 for career choice, and .059 for total career anxiety. The skewness coefficient for the variables was determined to be .09 and the kurtosis was .18. The fact that the statistic- z , which is obtained by dividing the skewness coefficient by the standard error, is less than 1.96 at a significance level of .05 indicates that it is appropriate for the normal distribution (Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2002). In data analysis, an independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and multiple linear regression analysis were conducted. Preliminary analyses were performed before the regression analysis. The tolerance values were found to be lower than .10 and the VIF values were found to be higher than .10; it was understood that the data did not multicollinearity proposition. According to the results of the analyses, no violation of the predicates was found between the predictor variable and the predicted variables. Pearson correlation coefficients were calculated before the regression analysis; variables with moderate ($.30 < |r| < .49$) and strong ($.50 < |r| < 1$) (Pallant, 2007) correlations and significant levels were included in the regression analysis. A multiple linear standard regression analysis was performed for the predictors of career anxiety. IBM Statistics SPSS 32.0 software was used for the analyses, and the level of significance was taken to be .05.

RESULTS

In this study, whether there are significant differences in career anxiety levels of adolescents according to gender, career decision-making status and family life due to COVID-19 was analyzed using an independent t-test (Table 1).

Table 1. Career Anxiety Levels by Gender, Career Decision-Making and the Impact of COVID-19 on Family Life

Variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Gender							
Female	355	35.9	12	710.7	5.10	.00**	.38
Male	358	31.3	11.8				
Career decision-making							
Decisive	415	30.2	11.2	619.64	-9.31	.00**	.70
Indecisive	298	38.3	11.8				
COVID-19 and family life							
Affected	310	32.5	12.1	663.3	-2.06	.03*	.15
Unaffected	403	34.4	12				

* $p < .05$

** $p < .01$

As can be seen in Table 1, career anxieties of females are significantly higher than those of males ($t = 5.10$, $p < .01$). Considering the effect size of the test result ($\eta^2 = .38$), it can be seen that this difference is at a moderate level. The career anxiety mean scores of the adolescents who make decisions about their careers are significantly lower than those who do not ($t = -9.31$, $p < .01$), and the effect size for this difference is high ($\eta^2 = .70$). In addition, the career anxiety mean scores of the adolescents whose family lives were affected by the COVID-19 pandemic were also significantly lower than the career anxiety mean scores of the adolescents who were not affected ($t = -9.31$, $p < .01$). The effect size for this difference was low ($\eta^2 = .15$).

In the study, whether there are significant differences between career anxiety levels of adolescents according to perceived success, class level and family income was analyzed using ANOVA (Table 2).

Table 2. Adolescents' Career Anxiety Levels by Grade Level, Perceived Success and Family Income

Variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		Sum of squares	<i>df</i>	Mean square	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Grade level										
9	294	31.8	11.8	Between groups	1989	3	663	4.6	.004*	.018
10	143	33.4	12.5	Within groups	102974.4	709	145.2			
11	162	35.2	11.6	Total	104963.5	712				
12	114	36	12.4							
Success										
Poor	48	34.93	12.16	Between groups	235.88	2	117.94	.80	.45	.00
Mediocre	373	33.94	12.41	Within groups	104727.62	710	147.50			
High	292	32.99	11.78	Total	104963.51	712				
Income Status										
Low	64	36.64	12.33	Between groups	1353.09	2	676.547	4.6	.01*	.01
Middle	538	33.80	11.79	Within groups	103610.41	710	145.930			
High	111	31.01	13.25	Total	104963.51	712				

* $p < .05$

According to the results of the ANOVA test given in Table 2, there is a significant difference between the career anxiety levels of adolescents according to grade level ($F = 4.6, p < .01$). Since the variances were not evenly distributed, the Games-Howell test was applied to understand between which groups there was a difference, and the career anxiety levels of the eleventh and twelfth grade students were found to be significantly higher than the ninth and tenth grades. When the effect size of the test is examined ($\eta^2 = .018$), it can be seen that this difference is weak. There is no significant difference between the career anxiety levels of the adolescents according to the perceived success of the adolescents. However, there is a significant difference in career anxiety levels according to the income level of the families of the adolescents ($F = 4.6, p < .01$). According to the results of a Tukey Test, applied to understand between which groups there was a difference, the career anxiety levels of students with low family income levels are significantly higher than those with high family income levels, and the effect size of this result is low ($\eta^2 = .01$).

As can be seen in Table 2, the gender variable that causes differentiation in the career anxieties of adolescents is remarkable with a medium effect size, and career decision-making with a high effect size. Considering that these variables may play a role in predicting career anxiety together with family effect (information support, financial support, family expectation and values) and hope (pathways thinking and agentic thinking), a correlation analysis of these variables was conducted (Table 3).

Table 3. The Relationship between Career Anxiety, Family Expectations, Hope, Gender and Career Decision-Making in Adolescents

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Career Anxiety	1								
2. Information Support	-.35*	1							
3. Financial Support	-.24*	.47	1						
4. Family Expectations	.50*	-.23	-.28	1					
5. Values and Beliefs	.08	.12	-.01	.30	1				
6. Pathways thinking	-.23*	.24	.23	-.09	.08	1			
7. Agentic thinking	-.37*	.39	.29	-.11	.1	.56	1		
8. Gender	-.19*	.07	-.05	.00	.04	.09	.12	1	
9. Career Decision-Making	.33*	-.08	-.08	.14	.08	-.16	-.18	-.05	1

* $p < .05$

As can be seen in Table 3, there is a negative and moderate relationship between career anxiety and information support from family ($r = -.35, p < .05$) and a negative and weak relationship with financial support ($r = -.24, p < .05$). It can also be seen that there is a positive and moderate correlation ($r = .50, p < .05$) with family expectation. There was a negative and weak correlation between the methods to achieve goals, which is one of the sub-dimensions of hope, and career anxiety ($r = -.23, p < .05$); a negative and moderate ($r = -.37, p < .05$) correlation was found with the motivation to act. In addition, it was found that there was a weak relationship with gender and a higher career anxiety in the girls ($r =$

-.19), a moderate relationship with career decision-making ($r = .33$), and a higher career anxiety in those who did not make a career decision ($p < .05$).

A Standard Multiple Linear Regression Analysis was applied to determine whether family influence, hope, and career decision-making predict career anxiety. In the analysis, there were moderate ($.30 < |r| < .49$) and strong ($.50 < |r| < 1$) (Pallant, 2007) correlations and significant variables (family effect-information support, family effect-family expectations, hope-motivation and career decision-making) were included in the analysis ($p < .05$). The Standard Multiple Linear Regression Analysis results are presented in Table 4.

Table 4. The Results of the Standard Multiple Linear Regression Analysis for the Prediction of Career Anxiety Levels

Variables	<i>B</i>	<i>SD</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Binary</i>	<i>Partial</i>
Constant	40.06	2.21	-	18.09	.00	-	-
Information Support	-.21	.04	-.15	-4.82	.00*	-.35	-.18
Family Expectations	1.55	.11	.41	13.8	.00*	.50	.46
Agentic thinking	-.1.12	.16	-.22	-7.04	.00*	-.36	-.26
Career Decision-Making	5.46	.72	.22	7.5	.00*	.33	.27
<i>R = .64</i>		<i>R² = .41</i>					
<i>F = 126</i>		<i>p = .00</i>					

* $p < .01$

As can be seen in Table 4, information support from the family explains 41% of the variance in career anxiety, together with the family's expectations, motivation to act, and career decision-making variables. According to the standardized regression coefficient (β), the effect of the predictor variables on career anxiety is family expectation, career decision-making, motivation to act and information support, are in relative order of measure. When the results regarding the significance of the regression coefficients are analyzed, it can be seen that all of these variables predict career anxiety at a significant level ($p < .01$).

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

According to the findings of this study, females' career anxiety is higher than that of males. There are studies in the literature that reach similar results (Akbaş, 2019; Daniels et al., 2011). Vigoli et al. (2005) also state that males and females experience career anxiety for different reasons; while males think that they will disappoint their parents, females experience career anxiety due to a fear of failure. In general, there have been studies that conclude that women's anxiety levels are higher than men's anxiety levels (Karakas & Arkar, 2012; Kuzu & Ergöl, 2019; Öztürk, 2018). The higher anxiety levels of women are attributed to the dominance of traditional roles, and society's expectations of women (Landrine et al., 1988). At the same time, it was observed in studies that the COVID-19 pandemic increased the anxiety levels of adolescents and that the anxiety levels of females were higher (Chen et al., 2021; Kojok et al., 2021; Liu et al., 2022). When considered in the context of career anxiety, a similar interpretation can be made regarding how society imposes many roles on women, in addition to their pre-existing career roles, which may worry women.

According to another finding, the career anxieties of adolescents who have not decided about their careers are higher than those who have decided. Nalbantoğlu Yılmaz and Çetin Gündüz (2018) reach a similar conclusion. In a number of studies, it has been observed that career indecision increases the state and trait anxiety level of the individual (Campagna & Curtis, 2007; Peng, 2005; Vignoli, 2015). According to the results of this research, those who experience career indecision also experience anxiety about their career. It can be thought that adolescents experience career anxiety due to the uncertainty brought about by indecision. In a study conducted by Üngören and Kaçmaz (2022) with tourism students, it was seen that uncertainty significantly increased career anxiety. In the process of making career decisions, adolescents may tend to observe their surroundings more closely and discuss and evaluate their decisions among themselves. However, this study was conducted at a time when adolescents were isolated in their homes due to the COVID -19 pandemic, and the already difficult process of career decision-making may have become even more difficult while increasing their career anxiety.

In this study, it was concluded that the career anxieties of adolescents whose family relationships were affected by the COVID-19 pandemic were significantly higher than those who were not. Looking at the literature, Küçükşen (2020) emphasizes that family members spend more time at home than ever before due to the pandemic. Since the COVID -19 outbreak, family members have been spending time together 24 hours a day, as opposed to how they used to meet at home in the evenings. Hence, those who must work from home or attend classes from home are forced to use technology such as computers, phones, or internet connection at the same time or together, and it is almost impossible for individuals to have an environment where they can be alone, which may have had a negative impact on family relationships.

According to another finding of the study, career anxiety levels of eleventh and twelfth grade students are also significantly higher than ninth and tenth grade students. In other words, classes close to graduation experience more intense career anxiety. In a few studies, no differentiation was observed in the level of career anxiety according to the grade level (Akbaş, 2019; Nalbantoğlu Yılmaz & Çetin Gündüz, 2018). The increase in the career anxiety of students who are about to graduate from high school during the COVID-19 pandemic may be related to thoughts created by the pandemic.

According to the perceived success level, no significant difference was found between the career anxiety of the adolescents in this study. In a similar study, Yılmaz and Gündüz (2018) reach a different conclusion and conclude that students in low and medium groups, in terms of perceived school success, had higher career anxiety than students in a group with high perceived success. It can be interpreted that these students with low or medium perceived achievement levels see their higher education options as being limited, and they will determine ways that do not match their family expectations while determining their career goals. This may be due to the fact that the students in this group are worried as a result of thinking whether or not they can reach their goals. In another study conducted with high school students, it was seen that there was an inverse correlation between the students' anxiety levels and their perceived success levels (Sekmenli, 2000). The results of the pre-pandemic studies show no similarity with the ones that are conducted after the COVID-19 pandemic. This finding of the study means that adolescents are worried about their careers and whether they think they are successful or unsuccessful academically.

In this study, it was found that those from families with low income had significantly higher career anxiety than those from families with high income. Adolescents' financial difficulties negatively affect their career choices and career development and can lead them to experience future anxiety (White & Rogers, 2000). The fact that an adolescent with a high level of welfare has lower anxiety regarding career prospects and career choice may be related to the preservation of his living standards. However, an adolescent whose family has a low income level may be worried about structuring a career that will provide better conditions for himself and his family.

According to the findings of this study, there is a relationship between gender, career decision-making status, family support and hope, and that the career anxiety of adolescents, and family information support, family expectation, motivation to act and career decision-making status in adolescents predict career anxiety. The family's information support, family expectation, motivation to act, and career decision-making variables together explain 41% of the variance in career anxiety. In other words, several variables not discussed here influence the rest of the variance in career anxiety. The influence of family information support, expectations, action motivation, and career decision-making on career anxiety seems significant.

According to the results of the study, the career anxiety levels of female adolescents are significantly higher than those of male adolescents. It is thought that it would be beneficial to work with all genders to reduce the stress and pressure on women who join their careers later than men, and to break the stereotypes regarding gender roles that still persist today. According to another result, the career anxiety of adolescents who do not make career decisions are also high. It is thought that giving more importance to counseling and guidance activities to increase decision-making skills is significant in this regard. Variables such as occupational stereotypes that particularly affect girls (e.g., girls can study nursing, engineering is only for boys), family and environmental attitudes toward girls, or the impacts of gender roles on career anxiety could be the subject of new research.

According to the results of the research, it was observed that the COVID-19 pandemic affected the

family relationships of adolescents, and that the career anxiety levels of those affected increased. Whether these fears persist in the long term can be discussed in depth in another study. For the group already affected, it would be beneficial to have mental health professionals conduct studies on the concerns raised by the COVID -19 pandemic. According to another finding, career anxiety is greater among adolescents who are about to graduate from high school. It is believed that it would be beneficial to increase counselling studies to reduce career anxiety among students who are approaching their senior year of high school. According to the research results, the career anxiety of adolescents increases as the income level of the family decreases. Considering this situation, school administrators and school psychological counsellors should promote free opportunities in the school environment for students with low family income (activities such as arts and sports that make it easier for students to learn about themselves and discover their interests), search for various scholarship opportunities, and inform students. It can be suggested that the school administration and school psychological counsellors work in cooperation to achieve this.

Considering the studies conducted during the COVID-19 pandemic, it was observed that the career anxieties of the participants were high and that symptoms of depression sometimes accompanied this. The reasons for this are future uncertainty and a fear of the COVID-19 pandemic (Chen et al., 2021; Kojok et al., 2021; Liu et al., 2022; Mahmud, Rahman et al., 2021; Mahmud, Taluker et al., 2021). In a study conducted by Rajabimajd et al. (2021), by collecting data from four different countries, it was observed that the COVID-19 pandemic increased career anxiety due to increased layoffs, job insecurity, and decreased job satisfaction.

As a result of this study, it can be seen that career anxiety in adolescents is predicted by the variables of career decision-making, family expectation, information support, and motivation to act. Therefore, when the aim is to reduce career anxiety, it may be recommended to plan career counseling studies to recognize career options, self-attentive knowledge and career decision-making. In addition, activities that motivate action could be organized in the context of joint work with families and hope.

Adolescents participating in this study may have higher levels of anxiety than normal as they continue their distance education during the COVID-19 period. This situation can be seen as a limitation of the research. The effect of this variable will become clearer when compared with studies to be conducted after the pandemic is over.

REFERENCES

- Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L., & Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems. *Asian Journal of Psychiatry*, *51*, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>
- Akbaş, M. G. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Akbaş, M. G. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Akman, Y. & Korkut, F. (1993). A study on hope scale. *Hacettepe University Journal of Education*, *9*, 193–202.
- Aktaş, A. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerinde aile etkisi ve akılcı olmayan inançların rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun*.
- Alkan, N. (2014). High school students' university preferences: department info sessions as a career exploration method. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *5*(41), 61-74–74. <https://doi.org/10.17066/pdrd.60370>
- Amundson, N. E., & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *The Career Development Quarterly*, *47*(2), 135-144. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1998.tb00547.x>
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of

- hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43-64.
- Babiyak, M. A., Snyder, C. R., & Yoshinobu, L. (1993). Psychometric properties of the hope scale: A confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 27(2), 154-169. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1993.1011>
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2011). An examination of the relationships between attachment to parent and career development of elementary school students. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(4), 679-700.
- Breznitz, S. (1986). The effect of hope on coping with stress. In *Dynamics of stress* (pp. 295-306). Springer, Boston, MA.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Bursal, M. 2017. *Spss ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik. Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Campagna, C. G., & Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: Anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance And Counselling*, 17(1), 91-96. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.91>
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 319-348.
- Chen, X., Qi, H., Liu, R., Feng, Y., Li, W., Xiang, M., Cheung, T., Jackson, T., Wang, G. & Xiang, Y. T. (2021). Depression, anxiety and associated factors among Chinese adolescents during the COVID-19 outbreak: a comparison of two cross-sectional studies. *Translational Psychiatry*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01271-4>
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1257.
- Çetin Gündüz, H. & Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2016). Scale development study for determining the career anxiety of high school students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 1008-1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Daniels, L. M., Stewart, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2011). Relieving career anxiety and indecision: the role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations. *Social Psychology of Education*, 14, 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9151-x>
- Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test-anxiety levels of university students*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y. et al. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of affective disorders*, 275, 112- 118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029> .
- Dursun, A. & Kara, A. (2019). Career decision making self-efficacy and family influence in the choice of career as a predictor of career decision making difficulties in secondary school students. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 17(1), 39-55.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Folkman, S. (2010). 22 Stress, Health, and Coping: Synthesis, Commentary, and Future Directions. *The Oxford handbook of stress, health, and coping*, 453.
- Fouad, N. A., Cotter, E. W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L., & Bernfeld, S. (2010).

- Development and validation of the family influence scale. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 276–291. <https://doi.org/10.1177/1069072710364793>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice. *New York*.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety levels among 12th grade high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 82–94.
- Hagen, K. A., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2005). Hope, social support, and behavioral problems in at-risk children. *American journal of orthopsychiatry*, 75(2), 211-219.
- Hawkins, J. G., Bradley, R. W., & White, G. W. (1977). Anxiety and the process of deciding about a major and vocation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 398–403. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.24.5.398>
- Hirsch, C. R., & Mathews, A. (2012). A cognitive model of pathological worry. *Behaviour research and therapy*, 50(10), 636-646.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, Jr, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of personality*, 66(2), 195-214.
- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (1), 40-61.
- Kaplan, V. , Kürümlüoğlulil, R. & Bütün, B. (2021). The effect of the quarantine process due to the covid-19 pandemic on adolescents' future expectations and anxiety levels. *Journal of Child and Development (J-CAD)*, 4 (7), 12-23. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/63053/898202>
- Karakaş, A. C. (2013). The relationship test anxiety- the future anxiety sharing attitudes (Sakarya Sample). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 2(1), 135–157.
- Karakaş, S., & Arkar, H. (2012). Depresyon ve kaygının yordayıcısı olarak mizaç ve karakter boyutları. *Turk Psikoloji Dergisi*, 27(69).
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınevi.
- Kaya, M. & Varol, K. (2004). The levels and reasons of state-trait anxiety of the students of the faculty of theology (The case of Samsun). *Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, 17(17), 31–63. <https://doi.org/10.17120/omuifd.53984>
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217. <https://doi.org/10.1177/1069072707313206>
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Kemer, G., & Atik, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara, Turkey. *Journal of Happiness Studies*, 13(5), 901–911. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9297-z>
- Kepir Savoly, D. & Korkut Owen, F. (2015). Irrational beliefs about career choice among university candidates. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 820-836.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1).
- Kojok, L., Bodenstern, K., Rivest-Beauregard, M., Seon, Q., Sapkota, R. P., & Brunet, A. (2021). Anxiety and depression among Chinese adolescents during the COVID-19: an overestimation of the problem. *Translational Psychiatry*, 11(1), 1-2. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01748-2>
- Kraemer, M. U., Yang, C. H., Gutierrez, B., Wu, C. H., Klein, B., Pigott, D. M., Plessis, L., Faria, N.R., Li, R., Hanage, W., Brownstein, J., Layan, M., Vespignani, A., Tian, H., Dye, C., Pybus, O. &

- Scarpino, S. V. (2020). The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 493-497.
- Kuzu, A., & Ergöl, Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinin iş yaşamına ilişkin kaygı düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations And Human Resources*, 21(4).
- Küçükşen, K. (2020). COVID-19 günlerinde “ev halleri” nin karikatürlere yansimasi göstergebilimsel bir analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 38-57.
- Lagacé-Séguin, D. G., & d'Entremont, M. R. L. (2010). A scientific exploration of positive psychology in adolescence: The role of hope as a buffer against the influences of psychosocial negativities. *International journal of adolescence and youth*, 16(1), 69-95.
- Landrine, H., Bardwell, S., & Dean, T. (1988). Gender expectations for alcohol use: A study of the significance of the masculine role. *Sex roles*, 19(11), 703-712.
- Liu, R., Qi, H., Chen, X., Cheung, T., Jackson, T., Wang, G., & Xiang, Y. T. (2022). Responses to the comment: Anxiety and depression among Chinese adolescents during the COVID-19: an overestimation of the problem. *Translational Psychiatry*, 12(1), 1-2. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-01826-z>
- Mahmud, M. S., Rahman, M. M., Masud-Ul-Hasan, M., & Islam, M. A. (2021). Does ‘COVID-19 phobia’ stimulate career anxiety?: Experience from a developing country. *Heliyon*, 7(3), e06346. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06346>
- Mahmud, M. S., Talukder, M. U., & Rahman, S. M. (2021). Does ‘Fear of COVID-19’ trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177%2F0020764020935488>
- Malach-Pines, A., & Yafe-Yanai, O. (2001). Unconscious determinants of career choice and burnout: Theoretical model and counseling strategy. *Journal of Employment Counseling*, 38(4), 170-184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2001.tb00499.x>
- Mallet, P. (2002). Thoughts of future academic and professional careers arouse anxiety during adolescence: The development of a major form of social anxiety. *Carriérologie*. 8, 599– 618.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- Mercan, O. (2019). *Ergenlerde karar verme stillerinin öznel iyi oluş ve umut ile ilişkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. & Çetin Gündüz, H. (2018). Investigation of career anxiety of high school students according to various variables. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 1585-1602. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471164>
- Özdemir Yaylacı, G. (2007). Career education and counseling in the development of children in elementary schools. *Turkish World Journal of Social Sciences (Bilig)*, 40, 119–140. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873299.pdf>
- Öztemel, K. (2013). Perceived social support and gender as predictors of high school students’ career decision making difficulties. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 241–257.
- Özünü, M. B., & Bacanlı, F. (2015). The adaptation of the family influence scale for high school students: validity and reliability studies. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1), 13–32.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Open University Press.
- Panter-Brick, C., & Eggerman, M. (2012). Understanding culture, resilience, and mental health: The production of hope. In *The social ecology of resilience* (pp. 369-386). Springer, New York, NY.

- Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety scores of freshmen through a course in career decision. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 293–302. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-3603-4>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *National Career Development Association*, 65, 339–352. <https://doi.org/10.1002/cdq.12112>
- Qi, M., Zhou, S.J, Guo, Zhao-Chang Zhang, L.G., Min, H.J., Li, X., Chen, J.X. (2020). The Effect of social support on mental health in chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.001>.
- Rajabimajid, N., Alimoradi, Z., & Griffiths, M. D. (2021). Impact of COVID-19-related fear and anxiety on job attributes: A systematic review. *Asian Journal of Social Health and Behavior*, 4(2), 51.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Praskova, A. (2018). Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development*, 45(1), 34-49.
- Sarı, S. 2011. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Karar Verme Özyeterliliklerinin Yordanmasında Umut, Kontrol Odağı V e Çok Boyutlu Mükemmeliyetçiliğin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, S. V. & Şahin, M. (2013). The role of hope and locus of control predicting career decision making selfefficacy on senior students. *Kastamonu Education Journal*, 21(1), 97-110.
- Sekmenli, T. (2000). *Examination of professional maturity levels and trait anxiety levels of high school first year students in terms of some variables*. Unpublished doctoral thesis, İnönü University, Malatya.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Staats, S. (1987). Hope: Expected positive affect in an adult sample. *The Journal of genetic psychology*, 148(3), 357-364.
- Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S., & Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176-189.
- Şingir, H. , Ayvaz, A. & Tonga, B. (2021). Covid-19 process and social anxiety disorder in adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7 (1), 99-100. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/64208/891844>
- Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The career development quarterly*, 51(1), 44-55.
- UNICEF (2021, March 2). Schools for more than 168 million children globally have been completely closed for almost a full year. <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-child-ren-globally-have-been-completely-closed>
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Üngören, E., & Kaçmaz, Y. Y. (2022). Does COVID-19 pandemic trigger career anxiety in tourism students? Exploring the role of psychological resilience. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 100369. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100369>

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F.N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V.K., Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Watkins Jr, C. E. (1993). Psychodynamic career assessment: An Adlerian perspective. *Journal of Career Assessment*, 1(4), 355-374.
- White, L., & Rogers, S. J. (2000). Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1035-1051
- World Health Organisation WHO. (2020). *Responding to Community Spread of COVID-19. Reference WHO/COVID-19/Community_Transmission/2020.1.*
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153–168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Yanti, N. P. E. D., Nugraha, I. M. A. D. P., Wisnawa, G. A., Agustina, N. P. D., & Diantari, N. P. A. (2020). Gambaran pengetahuan masyarakat tentang covid-19 dan perilaku masyarakat di masa pandemi covid-19. *Jurnal Keperawatan Jiwa*, 8(3), 485-490.
- Yektaş, Ç. (2020). Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*,(1), 13, 18.
- Yilmaz, M. B., Orhan, F., & Zeren, S. G. (2022). Adolescent emotion scale for online lessons: A study from Turkey. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3403-3420.
- Zhu, X. & Liu, J. (2020). Education in and after COVID-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2020, 2.3: 695-699.

COVID-19 SÜRECİNDE ERGENLERİN KARIYER KAYGILARI: AİLE DESTEĞİ, UMUT VE KARIYER KARARI VERMENİN ROLÜ*

Havvane Şama Çiçek¹, Doç. Dr. Şerife Gonca Zeren²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; havvanesama@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0001-6007-0826

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye; gonca.zeren@comu.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0002-4904-4085

Kaynak göstermek için: Şama Çiçek, H. & Zeren, Ş.G. (2023). Covid-19 sürecinde ergenlerin kariyer kaygıları: aile desteği, umut ve kariyer kararı vermenin rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), 15-42.

Özet

Dünyanın COVID-19 salgını ile mücadelede karşılaştığı güçlükler, aşı ve ilaçların bulunmasıyla azalmış olsa da devam etmektedir. Salgından her yaş grubundan insanın etkilendiği tahmin edilmektedir. Salgın tüm hızıyla sürerken, kariyer seçimleri yapmaları ve hayatları ile ilgili kararlar almaları gereken ergenlerin kariyer kaygıları bu araştırmanın konusudur. Araştırmada, ergenlerin kariyer kaygıları, cinsiyete, kariyer kararı verip vermemeye, COVID-19 salgınının aile ilişkilerini etkileyip etkilemediğine, sınıf düzeyine, algılanan başarıya ve ailelerinin gelir durumuna göre incelenmiş ve aile desteği, umut ve kariyer kararı verme durumunun kariyer kaygısını ne derece yordadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, Türkiye’de liseye devam eden, yaşları 14 ile 18 arasında değişen 355 kız ve 358 erkek toplam 713 ergen katılmıştır. Araştırmanın sonunda kızların erkeklere, kariyer kararı vermeyenlerin kariyer kararı verenlere, COVID-19 salgınından aile ilişkileri etkilenenlerin etkilenmeyenlere, liseden mezun olmaya daha yakın sınıflardakilerin, alt sınıftakilere, aile gelir düzeyi düşük olanların aile gelir düzeyi yüksek olanlara göre kariyer kaygısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca ailenin bilgi desteği, ailenin beklentisi, harekete geçme güdüsü ve kariyer kararı verme durumunun kariyer kaygısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer kaygısı; aile desteği; umut; kariyer kararı verme; COVID-19

GİRİŞ

Çin’de 2019 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan, insanların yaşam koşullarını beklenmedik bir şekilde değiştirmeye zorlayan COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın (pandemi) olarak adlandırılmıştır (Kraemer vd., 2020; World Health Organization, 2020; Zhu ve Liu, 2020). Salgının hızla yayılmasıyla kişisel ve toplumsal alışkanlıklar değişmiş ülkesel ve küresel birtakım tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler karantina uygulamaları, sosyal temasın sınırlanması, sokağa çıkma yasağı, okulların kapanması, maske takma zorunluluğu vb. şeklinde sıralanırken bazı dönemlerde ülkelerin giriş çıkışları tamamen kapatılmıştır (Kraemer vd., 2020; Pfefferbaum ve North, 2020; Yektaş, 2020; Zhu ve Liu, 2020). Salgına bağlı ölümlerin artmasıyla ülkesel ve küresel olarak alınan bu tedbirlerin kapsamı genişletilmiş ve süreleri uzatılmıştır (Supriyanto vd., 2020; Yanti vd., 2020; Yektaş, 2020). Dünya genelinde birçok hükümet, COVID-19 salgınına kontrol altına almak için dönem dönem okulları kapatmak zorunda kalmıştır ve birçok ülke uzaktan veya hibrit öğrenme sistemlerine geçiş yapmıştır (Yılmaz vd., 2021). Bu kapanmaların, dünyadaki öğrenci nüfusunun %90’ından fazlasını ve onların duygularını etkilediği bilinmektedir (UNICEF, 2021). Salgın, günlük hayatı etkilediği gibi geleceğe yönelik düşünceleri de etkilemiş, bireyleri kaygılandırmıştır (Ahmed vd., 2020; Wang vd., 2020). Hastalığın kendisinin, aile bireylerinden birinin ya da bir arkadaşının ölümüne yol açabileceğine yönelik korku ve kaygılar, pandeminin sonunda neler olacağına belirsizliğinin yarattığı kaygılar, sağlık sisteminin işleyip işlemeyeceğine ve hatta tüm dünyayı bekleyen ekonomik krize ilişkin kaygılar gibi pek çok farklı etken ergenlerin kaygı yaşamasına neden olmuş olabilir. Bu kaygılardan biri de geleceğe

* Bu çalışma, ilk yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ve kariyere yönelik kaygılardır.

Her yaştan bireyi farklı biçimlerde etkileyen COVID-19 salgını, lise öğrenimlerini sürdüren ergenlerin yaşamlarını da değiştirmiştir. Eve kapanmanın ve arkadaşları ile bir araya gelememenin sıkıntılarının yanı sıra, ergenler bu dönemde gelişim dönemlerine özgü diğer sıkıntılarla da baş etmek zorunda kalmışlardır. Ergenlerin yaşadıkları önemli kaygılardan birinin de kariyer kaygısı olduğu bilinmektedir (Hawkins vd., 1977; Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2018; Peng, 2005; Vignoli, 2015; Vignoli vd., 2005). Kariyer kaygısı, yalnızca zorunlu olarak bir kariyer seçme ve bu kariyeri yapmayla ilgili değil, işsiz kalma ve başarısız olma endişesi gibi kaygıları da içerir (Alkan, 2014; Daniels vd., 2011; Fouad vd., 2010; Güler ve Çakır, 2013; Karakaş, 2013; Kaya ve Varol, 2004; Özdemir Yaylacı, 2007; Vignoli, 2015) ve kariyerinde başarı göstermek isteyen bireyin öngöremediği süreçlerle ve sürekli değişen çalışma dünyası ile ilgilidir (Pisarik vd., 2017). Mallet (2002) kariyer kaygısının sebeplerini, kariyere dair alınan kararlarda aileyi hayal kırıklığına uğratma korkusu, iş ya da akademik bir gereksinimden dolayı aileden, yakın arkadaşlardan uzaklaşma korkusu ve kişinin akademik ve mesleki süreç içinde yaşayacağı kaygılar olarak açıklamaktadır. Erkek öğrencilerde ebeveyni hayal kırıklığına uğratacağı düşüncesi kariyer kaygısını artırırken, kız öğrencilerde başarısız olma korkusu, belirli bir mesleki alanda gösterilmesi gereken yeterliliği gösterememe kaygısı yaşanmaktadır (Vignoli vd., 2005).

Kariyer ile ilgili ilk davranışlar çocukluk dönemine uzanmaktadır (Ginzberg vd., 1951). Birey içinde bulunduğu çevreden ve ailesinden etkilenecek kariyer gelişim sürecini yaşar. Çocuklar, iş ve meslek yaşamını ailelerinden görerek ve onları gözlemleyerek öğrenirler ve anne-babanın meslekleri, ilerde onların meslek seçiminde ve kariyer gelişiminde etkili olur (Malach-Pines ve Yafe-Yanai, 2001; Watkins Jr, 1993). Kariyer gelişim sürecinde ailenin rolünün, aileden gelen sosyal desteğin çok önemli olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (Amundson ve Penner, 1998; Bacanlı ve Sürücü, 2011; Bryant vd., Reynolds, 2006; Keller ve Whiston, 2008; Malach-Pines ve Yafe-Yanai, 2001; Öztemel, 2013; Turner ve Lapan, 2002). Rogers ve diğerleri (2018) ergenler ile ailelerinin mesleki kimliğe ve kariyer gelişim görevlerine ilişkin algılarında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kariyer olgunluğu ve kariyer kararı verme öz-yeterliliği ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiye bakılan bir çalışmada ise ebeveyn davranışlarının, ergenlerin kariyer kararı verme öz-yeterliliğini etkilediği görülmüştür (Keller ve Whiston 2008). Lise öğrencilerinin meslek seçiminde, akılcı olmayan inançlar ve aile etkisinin etkili olduğu (Aktaş, 2018) ve aile etkisinin kariyer karar verme güçlüklerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı (Dursun ve Kara, 2019) bulunmuştur. Vignoli ve diğerleri (2005) kariyer seçimlerinde ergen-ebeveyn bağlanması ve ebeveynlik tarzlarının kariyer kaygısını etkilediğini bulmuşlardır.

Kariyer kaygısını geleceğe yönelik umutlar etkileyebilmektedir. Umut gelecekte olumlu beklenti içinde olmak ile açıklanabilir ve kişinin yapmak, olmak, deneyimlemek, yaratmak, istediği herhangi bir hedefle başlar (Akman ve Korkut, 1993; Snyder vd., 1991). Umut, bireyin olumsuz yaşantılarla arasında tampon görevi gören, koruyucu bir kalkan gibidir (Masten ve Coatsworth, 1998; Staats, 1987). COVID-19 salgını gibi zor bir dönemde ergenlerin geleceğe umutla bakıp bakmamaları, onların hayatlarını ve kariyer kaygılarını etkilemiş olabilir.

Umutla akademik başarının (Curry vd., 1997; Snyder vd., 1991; Snyder vd., 2002), iyimserlik, yaşam doyumu ve depresyonun (Lagacé-Séguin ve D'Entremont, 2010), psikolojik ve fiziksel iyi oluşun (Irving ve Snyder, 2002; Irving vd., 1998), akademik ertelemenin (Uzun Özer, 2009), mesleki karar verme öz-yeterliliğinin (Sarı ve Şahin, 2013), iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve benlik değerini artırma becerilerinin (Kabakçı ve Totan, 2013), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (Candan ve Yalçın, 2018), özsaygı, ihtiyatlı seçicilik ve panik stillerinin (Mercan, 2019) ilişkili olduğu bulunmuştur. Umut ile ilgili araştırmalar stres, kaygı depresyon kavramlarıyla ilişkisi içinde ele alınmaktadır (Arnau vd., 2007; Breznitz, 1986; Folkman, 2010). Bunların yanında umudun sosyal, kültürel alanlardaki etkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Hagen vd., 2005; Hirsch vd., 2012; Panter-Brick ve Eggerman, 2012). Geleceğe yönelik belirsizliğin getirdiği kaygı ile umut düzeyleri ve meslek seçimi üzerine yapılmış çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Kemer, 2006; Kepir Savoly ve Korkut Owen, 2015; Sarı, 2011).

Kariyer kaygısını etkileyen bir değişken de kariyerle ilgili karar verebilmektir. Kariyer planlarını oluştururken karara varamamak, kişiler için zorluk anlamına gelebilir. Kaygı ile kariyer kararı verme

arasında da anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Campagna ve Curtis, 2007; Hawkins vd., 1977). Vignoli (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ergenlerin kariyer kararsızlık düzeyleri ne kadar artarsa sürekli kaygıları ve kariyer kaygılarının arttığı ve kariyer kaygıları ne kadar yüksek ise kariyerlerinde başarısız olma kaygılarının da anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ergenlerin kariyer kaygısının, algılanan başarıyla, kariyer kararı verip vermemeye, aile etkisiyle ve okul türü ile ilişkili olduğunu bulunmuştur (Akbaş ve Okutan, 2020; Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2018).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kariyer seçimleri yapmaları ve hayatları ile ilgili önemli karar almaları beklenmektedir. Bu durum onların üstünde bir baskı yaratırken, bu dönemin, COVID-19 salgınına denk gelmesi talihsiz bir rastlantı olarak görülebilir. Ergenler salgın nedeniyle yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra, salgın yokmuş gibi, normal yaşam şartlarında almakta zorlandıkları kararları almak zorunda kalmışlardır. Yapılan araştırmalarda COVID-19'un bireyin anksiyete düzeyini ve ruhsal problemler yaşama riskini artırdığı görülmüştür (Duan vd., 2020; Qi vd., 2020). Bununla beraber ergenlerle yapılan araştırmalarda da ergenlerin COVID-19 ile beraber anksiyete düzeylerinin arttığı ve geleceğe dair olumsuz inançlarının geliştiği görülmüştür (Kaplan vd., 2021; Şingir vd., 2021).

Bu çalışma, COVID-19 salgınının Türkiye'de tam kapanmanın uygulandığı ve okulların yüz yüze eğitime ara verdiği dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu kritik dönemde öğrencilerin kariyer kaygılarını ve bu kaygıda rol oynayan değişkenleri bilmek oldukça önemli bir konudur. Kariyer kaygısı konusunda daha önce yapılan çalışmalar bulunmaktadır ancak bu araştırmada farklı olarak COVID-19 pandemisi sürecinde yürütülmüştür ve kariyer kaygısı, aile desteği, umut ve kariyer kararı verme gibi değişkenlerle konu ele alınmıştır. Araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır; (1) Ergenlerin kariyer kaygıları, cinsiyete, kariyer kararı verip vermemeye, COVID-19 salgınının aile ilişkilerini etkileyip etkilemediğine, sınıf düzeyine, algılanan başarıya ve ailelerinin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir? (2) Aile desteği, umut ve kariyer kararı verme durumu ergenlerin kariyer kaygısını ne derece yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, uygun örnekleme yoluyla ulaşılan, Türkiye'de İstanbul ilinde yaşayan ve araştırmaya katılmak için gönüllü, 355 kız ve 358 erkek toplam 713 lise öğrencisi olan ergenle yürütülmüştür. Uygun örnekleme yolunda araştırmacı kendisine en yakın ve erişilmesi kolay olan gruba ulaşır (Kılıç, 2013). Uygun örneklemin asıl hedefi ulaşılabilen katılımcılardan veri toplamaktır (Etikan vd., 2016). Bu çalışmada da COVID-19 nedeniyle tam kapanma sürecinde evde kalan ergenlere ulaşılmıştır. Ergenlerin İstanbul ilinde bir lisede öğrenci olması ölçütü konmuştur.

Veri Toplama Araçları

Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirleme Ölçeği (LÖKKBÖ)

Çetin Gündüz ve Nalbantoğlu Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş 14 maddelik bir ölçektir. Ölçek, aile etkisi ve meslek seçimi olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Aile etkisi kaynaklı kaygılar boyutunda beş madde, meslek seçimine yönelik kaygı boyutunda ise dokuz madde yer almaktadır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Meslek seçimi alt ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .80 ve aile etkisine yönelik kaygılara ait güvenilirliği ise .74 bulunmuştur (Çetin Gündüz ve Nalbantoğlu Yılmaz, 2016).

Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa değeri .90; aile etkisi alt ölçeği için .88 ve meslek seçimi alt ölçeği için de .90 olarak bulunmuştur.

Kariyer Seçiminde Aile Etkisi Ölçeği (KSAEÖ)

Fouadve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir ve Özünlü ve Bacanlı (2015) tarafından

Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. KSAEÖ, 22 maddeli beşli Likert tipi bir ölçektir. Bilgi desteği, aile beklentisi, parasal destek ve değerler/inançlar olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. İç tutarlılık katsayıları ölçek toplamı için .77'dir ve alt ölçekler için .72 ile .89 arasında değişmektedir (Özünlü ve Bacanlı, 2015).

Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri toplam puan için .80; alt ölçekler içinse .67 ile .92 arasında bulunmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği

Snyder ve diğerleri (1991) tarafından bireylerin umut düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sekizli Likert tipli olan ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır (Babyak, vd., 1993) Orijinal formda iki boyutlu alt yapı bulunurken Akman, Korkut (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan formda tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca Denizli (2004) toplam varyansın %31'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı bulmuştur. Akman ve Korkut'un (1993) ve Denizli'nin (2004) özgün faktör yapısının farklılığına ilişkin bulgularının ortaya koyduğu tutarsızlık dikkate alındığında, faktör yapısının mevcut örnekte orijinal formdan farklı olup olmadığına dair daha fazla kanıt elde etmek için ayrı bir faktör analizi çalışması yapılmasına ihtiyaç doğmuştur. Kemer (2006) Sürekli Umut Ölçeği'nin faktör analizi sonucunda toplam varyansın %50'sini açıklayan iki boyutlu bir yapıya ulaşmıştır. Her ne kadar bu yapı, Akman, Korkut (1993) ve Denizli (2004) ile tutarsız olsa da, orijinal ölçeğin faktör yapısı ile uyumludur (Kemer, 2006). Kemer ve Atik (2012) tarafından iki boyutlu faktör yapısı yeniden doğrulanmıştır. Cronbach alfa katsayıları genel ölçek toplamı için .81, Amaçlara Ulaşma Yolları alt ölçeği için .74 ve Harekete Geçme alt ölçeği için ise .70 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada Kemer ve Atik (2012) tarafından iki alt boyutlu yapı elde edilen form kullanılmıştır.

Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış ve toplam puan Cronbach alfa değeri .83, amaçlara ulaşma alt boyutu için .83 harekete geçme boyutu için ise .70 olarak bulunmuştur.

Etik ve Prosedür

Veri toplama araçları, 2020 yılı Nisan ayında Google-Form üzerinden, İstanbul ilindeki öğretmenler aracılığı ile yine İstanbul ilindeki öğrencilere ulaştırılmıştır. Veriler Türkiye'de salgın sebebiyle sokağa çıkma kısıtlamasının bulunduğu, evlere kapanılan dönemde toplanmıştır. Verilerin toplanması için Türkiye'de İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinden etik kurul onayı ve TC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma ve yasal izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağıldığına histogram, varyasyon katsayısı, Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Yapılan normallik analizlerinde basıklık ve çarpıklık kat sayılarına bakıldığında kariyer kaygısı, aile etkisi ve umut değişkenleri için sonuçların -1 ile +1 arasında olduğu ve .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılıma uyduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). Kolmogorov-Smirnov değerleri aile etkisi için .203, kariyer meslek seçimi için .055, toplam kariyer kaygısı için ise .059 olarak bulunmuştur. Değişkenler için çarpıklık katsayısı .09, basıklık ise .18 olarak bulunmuştur. Çarpıklık katsayısının standart hataya bölümü ile elde edilen z-istatistiğinin .05 anlamlılık düzeyinde 1.96'dan küçük çıkması normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir (Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2002). Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi öncesi öncül analizler yapılmıştır. Tolerans değerleri .10'dan küçük ve VIF değerleri .10'dan büyük bulunmuş ve verilerin ortak doğrusallık önermesini ihlal etmediği anlaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yordayıcı değişken ile yordanan değişkenler arasında sayıtların ihlaline rastlanmamıştır. Regresyon analizi öncesi Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış; yapılan analizde orta düzeyde ($.30 < |r| < .49$) ve güçlü düzeyde ($.50 < |r| < 1$) (Pallant, 2007) ilişkisi bulunan ve anlamlı düzeydeki değişkenler regresyon analizine dahil edilmiştir. Kariyer kaygısının yordayıcıları için çoklu doğrusal standart regresyon analizi yapılmıştır. Veriler IBM Statistics SPSS 32.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi en az .05 güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada, cinsiyet, kariyer kararı verme durumu ve COVID-19'dan dolayı aile yaşamlarının etkilenmesine göre ergenlerin kariyer kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı, bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Ergenlerin Cinsiyet, Kariyer Kararı Verme Durumu ve COVID-19'un Aile Yaşamına Etkisine Göre Kariyer Kaygısı Düzeyleri

Değişkenler	n	\bar{x}	Ss	df	t	p	η_2
Cinsiyet							
Kız	355	35.9	12	710.7	5.10	.00**	.38
Erkek	358	31.3	11.8				
Kariyer kararı verme							
Karar veren	415	30.2	11.2	619.64	-9.31	.00**	.70
Karar vermeyen	298	38.3	11.8				
COVID-19 ve aile yaşamı							
Etkiledi	310	32.5	12.1	663.3	-2.06	.03*	.15
Etkilemedi	403	34.4	12				

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, kızların kariyer kaygıları erkeklere göre anlamlı derecede yüksektir ($t = 5.10$, $p < .01$). Test sonucu etki büyüklüğüne bakıldığında ($\eta_2 = .38$) bu farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kariyerleri ile ilgili karar veren ergenlerin kariyer kaygısı puan ortalamaları, karar vermeyenlerin kariyer kaygısı puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşüktür ($t = -9.31$, $p < .01$) ve bu farka yönelik etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir ($\eta_2 = .70$). Ayrıca COVID-19 salgınından aile yaşamı etkilenen ergenlerin kariyer kaygısı puan ortalamaları da etkilenmeyen ergenlerin kariyer kaygısı puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşüktür ($t = -9.31$, $p < .01$) ve bu farka yönelik etki büyüklüğü ise düşük düzeydedir ($\eta_2 = .70$).

Araştırmada, algılanan başarı, sınıf düzeyi ve ailenin gelir durumuna göre ergenlerin kariyer kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin Sınıf Düzeyi, Algılanan Başarı ve Ailelerinin Gelirine Göre Kariyer Kaygısı Düzeyleri

Değişkenler	n	\bar{x}	Ss		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_2
Sınıf düzeyi										
9	294	31.8	11.8	Gruplararası	1989	3	663	4.6	.004*	.018
10	143	33.4	12.5	Grup içi	102974.4	709	145.2			
11	162	35.2	11.6	Toplam	104963.5	712				
12	114	36	12.4							
Başarı										
Düşük	48	34.93	12.16	Gruplararası	235.88	2	117.94	.80	.45	.00
Orta	373	33.94	12.41	Grup içi	104727.62	710	147.50			
Yüksek	292	32.99	11.78	Toplam	104963.51	712				
Gelir Durumu										
Düşük	64	36.64	12.33	Gruplararası	1353.09	2	676.547	4.6	.01*	.01
Orta	538	33.80	11.79	Grup içi	103610.41	710	145.930			
Yüksek	111	31.01	13.25	Toplam	104963.51	712				

* $p < .01$

Tablo 2'de verilen varyans analizi sonuçlarına göre, ergenlerin sınıf düzeyine göre kariyer kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F = 4.6$, $p < .01$). Varyanslar eşit dağılmadığından bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Games-Howell testi uygulanmış ve 11. ve 12. sınıftakilerin kariyer kaygısı düzeyleri, 9. ve 10. sınıflara göre de anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Test sonucu etki büyüklüğün bakıldığında ($\eta_2 = .018$) bu farkın zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Ergenlerin algıladıkları başarı durumuna göre ergenlerin kariyer kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Ergenlerin ailelerinin gelir durumuna göre ise kariyer kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F = 4.6$, $p < .01$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla uygulanan

Tukey Testi sonuçlarına göre aile gelir düzeyi düşük öğrencilerin kariyer kaygısı düzeyleri, aile gelir düzeyi yüksek olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ve bu sonucun etki büyüklüğü ise düşük düzeydedir ($\eta^2 = .01$).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ergenlerin kariyer kaygılarında farklılaşmaya neden olan cinsiyet değişkeni orta düzeyde etki büyüklüğü ile ve kariyer kararı verme durumu ise yüksek düzeyde etki büyüklüğü ile dikkat çeken değişkenlerdir. Bu değişkenlerin kariyer kaygısını yordamada aile etkisi (bilgi desteği, finans desteği, aile beklentisi ve değerler) ve umut (amaçlara ulaşma yolları ve harekete geçme güdüsü) ile birlikte rol alabileceği düşünüldükçe, bu değişkenlere ilişkin korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Ergenlerde Kariyer Kaygısı, Aile Etkisi, Umut, Cinsiyet ve Kariyer Kararı Verme İlişkisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Kariyer Kaygısı	1								
2. Bilgi Desteği	-.35*	1							
3. Finans Desteği	-.24*	.47	1						
4. Aile Beklentisi	.50*	-.23	-.28	1					
5. Değerler	.08	.12	-.01	.30	1				
6. Amaçlara Ulaşma Yolları	-.23*	.24	.23	-.09	.08	1			
7. Harekete Geçme Güdüsü	-.37*	.39	.29	-.11	.1	.56	1		
8. Cinsiyet	-.19*	.07	-.05	.00	.04	.09	.12	1	
9. Kariyer Kararı Verme	.33*	-.08	-.08	.14	.08	-.16	-.18	-.05	1

* $p < .05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere kariyer kaygısı ile aileden gelen bilgi desteği arasında negatif yönde ve orta düzeyde ($r = -.35$, $p < .05$); finans desteği ile negatif yönde ve zayıf düzeyde ($r = -.24$, $p < .05$); aile beklentisi ile pozitif yönde ve orta düzeyde ($r = .50$, $p < .05$) anlamlı korelasyon olduğu görülmüştür. Umudun alt boyutlarından olan amaçlara ulaşma yolları ile kariyer kaygısı arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ($r = -.23$, $p < .05$); harekete geçme güdüsü ile negatif yönlü ve orta düzeyde ($r = -.37$, $p < .05$) bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ile zayıf düzeyde ve kızların daha yüksek kariyer kaygısı yaşaması yönünde ($r = -.19$) ve kariyer kararı verme ile orta düzeyde ($r = .33$) ve kariyer kararı vermeyenlerin daha yüksek kariyer kaygısı yaşadığı yönünde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .05$).

Aile etkisi, umut ve kariyer kararı verme durumlarının kariyer kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemek için Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analizde orta düzeyde ($.30 < |r| < .49$) ve güçlü düzeyde ($.50 < |r| < 1$) (Pallant, 2007) ilişkisi bulunan ve anlamlı düzeydeki değişkenler (aile etkisi-bilgi desteği, aile etkisi-aile beklentisi, umut-harekete geçme güdüsü ve kariyer kararı verme) olan analize dahil edilmiştir ($p < .05$). Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Kariyer Kaygısı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	40.06	2.21	-	18.09	.00	-	-
Bilgi Desteği	-.21	.04	-.15	-4.82	.00*	-.35	-.18
Aile Beklentisi	1.55	.11	.41	13.8	.00*	.50	.46
Harekete Geçme Güdüsü	-1.12	.16	-.22	-7.04	.00*	-.36	-.26
Kariyer Kararı Verme	5.46	.72	.22	7.5	.00*	.33	.27
R= .64	R ² = .41						
F= 126	p= .00						

* $p < .05$

Tablo 4’te görüldüğü gibi, ergenlerde ailenin bilgi desteği, ailenin beklentisi, harekete geçme güdüsü ve kariyer kararı verme durumu değişkenleri ile birlikte, kariyer kaygısına yönelik varyansın %41’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kariyer kaygısı üzerindeki etkisi görece önlem sırası ile aile beklentisi, kariyer kararı verme durumu, harekete geçme güdüsü ve bilgi desteğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, bu değişkenlerin tümünün

anlamli düzeyde kariyer kaygısını yordadığı görülmektedir ($p < .05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına göre kızların kariyer kaygısı erkeklere göre daha yüksektir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır (Akbaş, 2019; Daniels vd., 2011). Vignoli ve diğerleri (2005) da erkeklerin ve kızların farklı nedenlerle kariyer kaygısı yaşadığını söylemiştir; erkekler ebeveyni hayal kırıklığına uğratacağı düşüncesi içindeyken, kızlar başarısız olma korkusu nedeniyle kariyer kaygısı yaşamaktadırlar. Genel olarak kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara rastlanabilir (Karakas ve Arkar, 2012; Kuzu ve Ergöl, 2019; Öztürk, 2018). Kadınların kaygı seviyelerinin daha yüksek olması geleneksel rollerin baskınlığı ve toplumun kadından beklentilerine bağlanmaktadır (Landrine, Bardwell ve Dean, 1988). Aynı zamanda yapılan araştırmalarda, COVID-19 pandemisinin ergenlerin kaygı düzeylerini artırdığı ve kızların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu da görülmüştür (Chen vd., 2021; Kojok vd., 2021; Liu vd., 2022). Kariyer kaygısı bağlamında düşünüldüğünde de benzer bir yoruma gidilebilir ve toplumun kadına yüklediği rollerin yanında kariyerini de düşünmesi, kadınları kaygılandırıyor olabilir.

Bir başka bulguya göre kariyerleri ile ilgili henüz bir karar vermemiş ergenlerin kariyer kaygıları, karar verenlere göre daha yüksektir. Benzer bir sonuca Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz (2018) de ulaşmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda kariyer kararsızlığının bireyin durumluk ve sürekli kaygı düzeyini artırdığı da görülmüştür (Campagna ve Curtis, 2007; Peng, 2005; Vignoli, 2015). Bu araştırma sonucuna göre kariyer kararsızlığı yaşayanlar kariyeri ile ilgili kaygı da yaşamaktadır. Kararsızlığın getirdiği belirsizlik sebebiyle ergenlerin kariyer kaygısı yaşadığı düşünülebilir. Üngören ve Kaçmaz (2022) tarafından turizm öğrencileri ile yapılan araştırmada belirsizliğin kariyer kaygılarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Kariyer kararı verme sürecinde gençler daha dikkatli biçimde çevrelerini gözlemlene eğiliminde olabilirler ve kararlarını kendi aralarında konuşup değerlendirmek isteyebilirler. Ancak bu araştırma COVID-19 pandemisi nedeniyle gençlerin eve kapandıkları dönemde yürütülmüştür ve zaten zor olan kariyer kararı verme süreci, daha da güçleşmiş ve kariyer kaygısını da yükseltmiş olabilir.

Bu araştırmada COVID-19 pandemisinden aile ilişkileri etkilenen ergenlerin kariyer kaygılarının, etkilenmeyenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında Küçükşen (2020) aile bireylerinin, salgınla birlikte evde hiç olmadığı kadar zaman geçirdiğini vurgulamaktadır. Daha önceden akşamları evde buluşan aile bireylerinin COVID-19 ile birlikte 24 saat bir arada bulunmaları, evden çalışmak ya da okula devam etmek zorunda kalanların bilgisayar, telefon ya da internet bağlantısı gibi teknolojiyi eşzamanlı veya ortak kullanmak zorunda olmaları, bireylere yalnız kalabilecekleri ortamın neredeyse hiç düşmemesi gibi nedenler, aile ilişkilerini olumsuz etkilemiş olabilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, 11. ve 12 sınıftakilerin kariyer kaygısı düzeyleri, 9. ve 10. sınıflara göre de anlamlı düzeyde yüksektir. Bir diğer deyişle mezun olmaya yakın sınıflar daha yoğun kariyer kaygısı yaşamaktadırlar. Yapılan bazı araştırmalarda sınıf düzeyine göre kariyer kaygısı düzeyinde bir farklılaşma görülmemiştir (Akbaş, 2019; Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2018). COVID-19 pandemisi sürecinde liseden mezun olmaya yaklaşan öğrencilerin kariyer kaygılarının artması, salgının oluşturduğu belirsizliklerle bağlantılı olabilir.

Algılanan başarı düzeyine göre bu araştırmada ergenlerin kariyer kaygıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yılmaz ve Gündüz (2018) benzer bir çalışmada farklı bir sonuca ulaşmış ve algılanan okul başarısı bakımından düşük ve orta gruplarında yer alan öğrencilerin kariyer kaygılarının, algılanan başarı düzeyi yüksek olan gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka lise öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile algılanan başarı düzeyleri arasında ters orantı olduğu görülmüştür (Sekmenli, 2000). COVID 19 salgını öncesinde yapılan bu çalışmaların sonuçları ile yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, ergenlerin akademik anlamda kendilerini başarılı da görseler başarısız da görseler, kariyerleri için kaygı duydukları anlamını taşımaktadır.

Bu araştırmada ailelerinin gelir düzeyi düşük olanların, yüksek olanlara göre kariyer kaygısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenin maddi sıkıntı çekmesi, onun mesleki

seçimini ve kariyer gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve gelecek kaygısı yaşamaya sürüklemektedir (White ve Rogers, 2000). Refah düzeyi yüksek olan ergenin kariyeri ve meslek seçimi ile ilgili daha düşük kaygısı olmasının yaşam standartlarının onu korumasıyla ilgili olmasına bağlanabilir. Oysa ailesinin gelir düzeyi düşük olan ergen, kendini ve ailesini daha iyi koşullara kavuşturacak kariyeri yapılandırmak için kaygı yaşıyor olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet, kariyer kararı verme durumu, aile desteği ve umut ile ergenlerin kariyer kaygısı arasında ilişki vardır ve ergenlerde ailenin bilgi desteği, ailenin beklentisi, harekete geçme güdüsü ve kariyer kararı verme durumu değişkenleri ile birlikte, kariyer kaygısını yordamaktadır. Ailenin bilgi desteği, ailenin beklentisi, harekete geçme güdüsü ve kariyer kararı verme değişkenleri birlikte, kariyer kaygısına ilişkin varyansın %41'ini açıklamaktadır. Bir diğer deyişle, burada ele alınmayan farklı değişkenler kariyer kaygısına ilişkin varyansın geri kalanını etkilemektedir. Ailenin bilgi desteğinin, beklentilerinin, harekete geçme güdüsünün ve kariyer kararı vermenin, kariyer kaygısı üstündeki etkisi dikkate değer görünmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre kız ergenlerin kariyer kaygısı düzeyleri erkek ergenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Kariyer hayatına erkeklerden daha sonra dahil olan kadınların üzerindeki stres ve baskıyı azaltmak ve günümüzde hala devam eden toplumsal cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıların kırılmasına yönelik tüm cinsiyetlerle çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bir diğer sonuca göre kariyer kararı vermeyen ergenlerin kariyer kaygıları da yüksektir. Karar verme becerilerinin artırılmasına yönelik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerine daha çok yer vermenin bu konuda önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle kız çocuklarını etkileyen kariyere yönelik kalıp yargılarının (kızlar hemşire olur ama mühendislik yalnızca erkeklere uygundur gibi), ailenin ve çevrenin kız çocuklara yönelik tutumunun ya da toplumsal cinsiyet rollerinin kariyer kaygısı üstündeki etkileri gibi değişkenler, yeni araştırmalara konu olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 pandemisinin ergenlerin aile ilişkilerini etkilediği ve etkilenenlerin kariyer kaygısı düzeylerinin de artırdığı görülmüştür. Bu kaygıların uzun vadede sürüp sürmediği, bir başka çalışmada ayrıntılı ele alınabilir. Halihazırda etkilenen grupla çinse, COVID-19 pandemisinin getirdiği kaygılara yönelik çalışmaların ruh sağlığı profesyonelleri tarafından yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bir diğer bulguya göre liseden mezun olmaya yaklaşan ergenlerde kariyer kaygısı daha yüksektir. Okullarda son sınıfa yaklaşan öğrencilerle kariyer kaygısını azaltıcı rehberlik çalışmalarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ailenin gelir düzeyi düştükçe ergenlerin kariyer kaygısı artmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrenciler için, okul çevresinde varsa verilen ücretsiz hizmetlerin (sanat, spor gibi kendisini tanıması ve ilgilerini keşfetmesini sağlamasını kolaylaştıracak faaliyetler) tanıtılması, çeşitli burs olanaklarının araştırılması ve öğrencilerin bilgilendirilmesi için okul yönetiminin ve okul psikolojik danışmanlarının işbirliği içinde çalışmaları önerilebilir.

COVID-19 pandemisi devam ederken yapılan araştırmalarına bakıldığında, araştırmaya katılanların kariyer kaygılarının yüksek olduğu ve depresyon belirtilerinin yer yer eşlik ettiği ve buna sebep olarak gelecekteki belirsizlik ve COVID-19 pandemisinin ortaya çıkardığı korku gösterilmektedir (Chen vd., 2021; Kojok vd., 2021; Liu vd., 2022; Mahmud, Rahman vd., 2021; Mahmud, Talukder vd., 2021). Rajabimajd ve arkadaşları (2021) tarafından dört farklı ülkeden veri toplanarak yapılan çalışmada COVID-19 pandemisinin artan işten çıkarmalar ve oluşan iş güvencesizliği, iş doyumsuzunun azalması gibi sebeplerle kariyer kaygısını yükselttiği görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda, ergenlerde kariyer kaygısını, kariyer kararı verme durumu, ailenin beklentisi, bilgi desteği, harekete geçme güdüsü değişkenlerinin yordadığı görülmüştür. Dolayısıyla kariyer kaygısını azaltmak hedeflendiğinde; kariyer seçeneklerini tanıma, kendini tanıma ve kariyer kararı vermeye yönelik kariyer danışmanlığı çalışmalarının planlanması önerilebilir. Ayrıca ailelerle ortak çalışmalar ve umut bağlamında da harekete geçmeyi güdüleyici etkinlikler düzenlenebilir.

Bu araştırmaya katılan ergenler COVID-19 döneminde uzaktan eğitimine devam ettikleri için normalden daha yüksek kaygı düzeyine sahip olabilirler. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Pandemi sonrasında yapılacak araştırmalarla karşılaştırıldığında bu değişkenin etkisi daha net ortaya çıkacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmed, M. Z., Ahmed, O., Aibao, Z., Hanbin, S., Siyu, L., & Ahmad, A. (2020). Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>
- Akbaş, M. G. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Akbaş, M. G. (2019). *Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı üzerine bir araştırma: Antalya ili örneği* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Akman, Y. & Korkut, F. (1993). A study on hope scale. *Hacettepe University Journal of Education*, 9, 193–202.
- Aktaş, A. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer hedeflerinde aile etkisi ve akılcı olmayan inançların rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun*.
- Alkan, N. (2014). High school students' university preferences: department info sessions as a career exploration method. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 61-74–74. <https://doi.org/10.17066/pdrd.60370>
- Amundson, N. E., & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *The Career Development Quarterly*, 47(2), 135-144. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1998.tb00547.x>
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of personality*, 75(1), 43-64.
- Babyak, M. A., Snyder, C. R., & Yoshinobu, L. (1993). Psychometric properties of the hope scale: A confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 27(2), 154–169. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1993.1011>
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2011). An examination of the relationships between attachment to parent and career development of elementary school students. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(4), 679–700.
- Breznitz, S. (1986). The effect of hope on coping with stress. In *Dynamics of stress* (pp. 295-306). Springer, Boston, MA.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149–175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Bursal, M. 2017. *Spss ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik. Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Campagna, C. G., & Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: Anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance And Counselling*, 17(1), 91–96. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.91>
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 319-348.
- Chen, X., Qi, H., Liu, R., Feng, Y., Li, W., Xiang, M., Cheung, T., Jackson, T., Wang, G. & Xiang, Y. T. (2021). Depression, anxiety and associated factors among Chinese adolescents during the COVID-19 outbreak: a comparison of two cross-sectional studies. *Translational Psychiatry*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01271-4>
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic

- and sport achievement. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1257.
- Çetin Gündüz, H. & Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2016). Scale development study for determining the career anxiety of high school students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 1008–1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Daniels, L. M., Stewart, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2011). Relieving career anxiety and indecision : the role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations. *Social Psychology of Education*, 14, 409–426. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9151-x>
- Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test-anxiety levels of university students*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y. et al. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of affective disorders*, 275, 112– 118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029> .
- Dursun, A. & Kara, A. (2019). Career decision making self-efficacy and family influence in the choice of career as a predictor of career decision making difficulties in secondary school students. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 17(1), 39–55.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Folkman, S. (2010). 22 Stress, Health, and Coping: Synthesis, Commentary, and Future Directions. *The Oxford handbook of stress, health, and coping*, 453.
- Fouad, N. A., Cotter, E. W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L., & Bernfeld, S. (2010). Development and validation of the family influence scale. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 276–291. <https://doi.org/10.1177/1069072710364793>
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Occupational choice. *New York*.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety levels among 12th grade high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 82–94.
- Hagen, K. A., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2005). Hope, social support, and behavioral problems in at-risk children. *American journal of orthopsychiatry*, 75(2), 211-219.
- Hawkins, J. G., Bradley, R. W., & White, G. W. (1977). Anxiety and the process of deciding about a major and vocation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 398–403. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.24.5.398>
- Hirsch, C. R., & Mathews, A. (2012). A cognitive model of pathological worry. *Behaviour research and therapy*, 50(10), 636-646.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, Jr, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of personality*, 66(2), 195-214.
- Kabakçı, Ö. F., & Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6 (1), 40-61.
- Kaplan, V. , Kürümlüoğlulil, R. & Bütün, B. (2021). The effect of the quarantine process due to the covid-19 pandemic on adolescents' future expectations and anxiety levels. *Journal of Child and Development (J-CAD)*, 4 (7), 12-23. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cg/issue/63053/898202>
- Karakaş, A. C. (2013). The relationship test anxiety- the future anxiety sharing attitudes (Sakarya Sample). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 2(1), 135–157.
- Karakaş, S., & Arkar, H. (2012). Depresyon ve kaygının yordayıcısı olarak mizaç ve karakter boyutları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69).
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınevi.

- Kaya, M. & Varol, K. (2004). The levels and reasons of state-trait anxiety of the students of the faculty of theology (The case of Samsun). *Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, 17(17), 31–63. <https://doi.org/10.17120/omuifd.53984>
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217. <https://doi.org/10.1177/1069072707313206>
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope, and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Kemer, G., & Atik, G. (2012). Hope and social support in high school students from urban and rural areas of Ankara, Turkey. *Journal of Happiness Studies*, 13(5), 901–911. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9297-z>
- Kepir Savoly, D. & Korkut Owen, F. (2015). Irrational beliefs about career choice among university candidates. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 820-836.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1).
- Kojok, L., Bodenstern, K., Rivest-Beauregard, M., Seon, Q., Sapkota, R. P., & Brunet, A. (2021). Anxiety and depression among Chinese adolescents during the COVID-19: an overestimation of the problem. *Translational Psychiatry*, 11(1), 1-2. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01748-2>
- Kraemer, M. U., Yang, C. H., Gutierrez, B., Wu, C. H., Klein, B., Pigott, D. M., Plessis, L., Faria, N.R., Li, R., Hanage, W., Brownstein, J., Layan, M., Vespignani, A., Tian, H., Dye, C., Pybus, O. & Scarpino, S. V. (2020). The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. *Science*, 368(6490), 493-497.
- Kuzu, A., & Ergöl, Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinin iş yaşamına ilişkin kaygı düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations And Human Resources*, 21(4).
- Küçükşen, K. (2020). COVID-19 günlerinde “ev halleri” nin karikatürlere yansimasi göstergebilimsel bir analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 38-57.
- Lagacé-Séguin, D. G., & d'Entremont, M. R. L. (2010). A scientific exploration of positive psychology in adolescence: The role of hope as a buffer against the influences of psychosocial negativities. *International journal of adolescence and youth*, 16(1), 69-95.
- Landrine, H., Bardwell, S., & Dean, T. (1988). Gender expectations for alcohol use: A study of the significance of the masculine role. *Sex roles*, 19(11), 703-712.
- Liu, R., Qi, H., Chen, X., Cheung, T., Jackson, T., Wang, G., & Xiang, Y. T. (2022). Responses to the comment: Anxiety and depression among Chinese adolescents during the COVID-19: an overestimation of the problem. *Translational Psychiatry*, 12(1), 1-2. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-01826-z>
- Mahmud, M. S., Rahman, M. M., Masud-Ul-Hasan, M., & Islam, M. A. (2021). Does ‘COVID-19 phobia’ stimulate career anxiety?: Experience from a developing country. *Heliyon*, 7(3), e06346. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06346>
- Mahmud, M. S., Talukder, M. U., & Rahman, S. M. (2021). Does ‘Fear of COVID-19’ trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177%2F0020764020935488>
- Malach-Pines, A., & Yafe-Yanai, O. (2001). Unconscious determinants of career choice and burnout: Theoretical model and counseling strategy. *Journal of Employment Counseling*, 38(4), 170-184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2001.tb00499.x>
- Mallet, P. (2002). Thoughts of future academic and professional careers arouse anxiety during adolescence: The development of a major form of social anxiety. *Carriérologie*. 8, 599– 618.

- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- Mercan, O. (2019). *Ergenlerde karar verme stillerinin öznel iyi oluş ve umut ile ilişkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. & Çetin Gündüz, H. (2018). Investigation of career anxiety of high school students according to various variables. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 1585-1602. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471164>
- Özdemir Yaylacı, G. (2007). Career education and counseling in the development of children in elementary schools. *Turkish World Journal of Social Sciences (Bilig)*, 40, 119–140. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873299.pdf>
- Öztemel, K. (2013). Perceived social support and gender as predictors of high school students' career decision making difficulties. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 241–257.
- Özünlü, M. B., & Bacanlı, F. (2015). The adaptation of the family influence scale for high school students: validity and reliability studies. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 13(1), 13–32.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Open University Press.
- Panter-Brick, C., & Eggerman, M. (2012). Understanding culture, resilience, and mental health: The production of hope. In *The social ecology of resilience* (pp. 369-386). Springer, New York, NY.
- Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety scores of freshmen through a course in career decision. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 293–302. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-3603-4>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *National Career Development Association*, 65, 339–352. <https://doi.org/10.1002/cdq.12112>
- Qi, M., Zhou, S.J, Guo, Zhao-Chang, Zhang, L.G., Min, H.J., Li, X., Chen, J.X. (2020). The Effect of social support on mental health in chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.001>.
- Rajabimajd, N., Alimoradi, Z., & Griffiths, M. D. (2021). Impact of COVID-19-related fear and anxiety on job attributes: A systematic review. *Asian Journal of Social Health and Behavior*, 4(2), 51.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Praskova, A. (2018). Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development*, 45(1), 34-49.
- Sarı, S. 2011. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Karar Verme Özyeterliliklerinin Yordanmasında Umut, Kontrol Odağı V e Çok Boyutlu Mükemmeliyetçiliğin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, S. V. & Şahin, M. (2013). The role of hope and locus of control predicting career decision making selfefficacy on senior students. *Kastamonu Education Journal*, 21(1), 97-110.
- Sekmenli, T. (2000). *Examination of professional maturity levels and trait anxiety levels of high school first year students in terms of some variables*. Unpublished doctoral thesis, İnönü University, Malatya.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002).

- Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Staats, S. (1987). Hope: Expected positive affect in an adult sample. *The Journal of genetic psychology*, 148(3), 357-364.
- Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S., & Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176-189.
- Şingir, H. , Ayvaz, A. & Tonga, B. (2021). Covid-19 process and social anxiety disorder in adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7 (1), 99-100. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/64208/891844>
- Turner, S. L., Alliman-Brissett, A., Lapan, R. T., Udipi, S., & Ergun, D. (2003). The career-related parent support scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(2), 83-94. <https://doi.org/10.1080/07481756.2003.12069084>
- Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The career development quarterly*, 51(1), 44-55.
- UNICEF (2021, March 2). Schools for more than 168 million children globally have been completely closed for almost a full year. <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed>
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Üngören, E., & Kaçmaz, Y. Y. (2022). Does COVID-19 pandemic trigger career anxiety in tourism students? Exploring the role of psychological resilience. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 100369. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100369>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F.N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V.K., Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Watkins Jr, C. E. (1993). Psychodynamic career assessment: An Adlerian perspective. *Journal of Career Assessment*, 1(4), 355-374.
- White, L., & Rogers, S. J. (2000). Economic circumstances and family outcomes: A review of the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1035-1051
- World Health Organisation WHO. (2020). *Responding to Community Spread of COVID-19. Reference WHO/COVID-19/Community_Transmission/2020.1.*
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipsis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153–168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Yanti, N. P. E. D., Nugraha, I. M. A. D. P., Wisnawa, G. A., Agustina, N. P. D., & Diantari, N. P. A. (2020). Gambaran pengetahuan masyarakat tentang covid-19 dan perilaku masyarakat di masa pandemi covid-19. *Jurnal Keperawatan Jiwa*, 8(3), 485-490.
- Yektaş, Ç. (2020). Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*,(1), 13, 18.
- WHO, C. O. (2020). World health organization. *Responding to Community Spread of COVID-19. Reference WHO/COVID-19/Community_Transmission/2020.1.*
- Yanti, N. P. E. D., Nugraha, I. M. A. D. P., Wisnawa, G. A., Agustina, N. P. D., ve Diantari, N. P. A. (2020). Gambaran pengetahuan masyarakat tentang covid-19 dan perilaku masyarakat di masa

pandemi covid-19. *Jurnal Keperawatan Jiwa*, 8(3), 485-490.

Zhu, X. & Liu, J. (2020). Education in and after COVID-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2020, 2.3: 695-699.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEISURE FACILITATORS AND LEISURE MOTIVATION: CANONICAL CORRELATION ANALYSIS

Dr. Elif Köse¹, Assoc. Prof. Dr. Emrah Serdar²

¹Akdeniz University, Türkiye; elifkose9@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5490-3534>

² Istanbul University-Cerrahpasa, Türkiye; emrah.serdar@iuc.edu.tr;

<https://orcid.org/0000-0003-2438-6748>

For citation: Köse, E. & Serdar, E. (2023). The relationship between leisure facilitators and leisure motivation: canonical correlation analysis. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 43-65.

Abstract

This research aimed to reveal the relationship between leisure motivation and leisure facilitators, which affect participation in leisure activities, through canonical correlation analysis. The research sample group consisted of 356 university students, 245 males, and 111 females, studying at the Faculty of Sport Sciences of Istanbul University- Cerrahpasa. The convenience sampling technique, one of the purposeful sampling method, was used in the sample selection of the study. The “Leisure Facilitators Scale” developed by Kim et al. (2011) and adapted to Turkish by Gürbüz et al. (2019) and the “Leisure Motivation Scale” developed by Pelletier et al. (1989) and adapted into Turkish by Güngörmüş (2012) were used as data collection tools. As a result, the variables (above .45) that contributed the most to the leisure facilitators data set were personal facilitators and structural facilitators subscales; variables contributing to the leisure motivation dataset were amotivation, identification, knowing, and external regulation subscales. Besides, while personal and structural facilitators in the facilitators data set and knowing and identification in the motivation data set have the same directional relations; It was determined that external regulation and amotivation have inverse relations. Consequently, increasing leisure facilitators may be a way to increase leisure motivation.

Key Words: Leisure Motivation, Leisure Facilitators, Canonical Correlation Analysis

INTRODUCTION

Many studies on leisure have revealed that participating in leisure activities provides multifaceted benefits such as physical and mental health, happiness, vitality, socialization, and relaxation (Alexandris et al., 2002; Emir et al., 2022). From this point of view, leisure is expressed as

the time when individuals get rid of all obligations or connections for both themselves and others and engage in an activity in which they participate voluntarily (Soyer et al., 2017; Çuhadar et al., 2019). Leisure motivations play an important role in people's freedom to choose the activities they will participate in at their leisure and in harmony with the activities (Yurcu, 2017). The motivation to participate in leisure activities is stated as an important structure in understanding the leisure behavior of individuals (Ayyıldız Durhan, 2019) and leisure motivation is the factor that affects individuals' participation in leisure activities (Ayhan and Öçalan, 2022). The concept of motivation is defined as psychological or biological needs and desires, including integrative forces, which activate, direct and integrate an individual's behavior and activities (Chen et al., 2013; Demirel et al., 2022). Leisure motivation can be expressed as a need, reason, or desire that encourages participation in a leisure activity (Crandall, 1980a; Adam et al., 2017). Kelly (1990) has divided leisure motivation into two intrinsic and extrinsic leisure motivation. Intrinsic motivation is the main factor that encourages individuals to participate in leisure activities and in turn benefits individuals, while extrinsic leisure motivation is expressed as extrinsic situational stimuli (Lee and Lin, 2011). When the literature is evaluated, the factors that affect and trigger leisure motivation is stated as “psychological”, “biological”, “physiological”, “sociological”, and “behavioral” causes (Demirel et al., 2022).

Many studies have revealed that intrinsic motivations such as achievement, altruism, creativity, self-actualization, avoidance of boredom, intellectual aestheticism, loneliness, sense of belonging, and doing for pleasure (Beard and Ragheb, 1983; Crandall, 1980b; Deci and Ryan, 1985; Neulinger, 1981; Tinsley and Kass, 1978; Demirel et al., 2022) and extrinsic motivational motives such as social contact, friendship, family and pleasing a different group (Deci and Ryan, 1985; Neulinger, 1981; Demirel et al., 2022) have an effect on leisure motivation (Demirel et al., 2022). Individuals may encounter certain constraints in participating in leisure, however, by overcoming these constraints, some can and some cannot participate in leisure activities. The main factor that determines this situation is the strategies to cope with the constraints, but the structure behind the coping strategies is the facilitators (Hubbard and Mannell, 2001; Köse and Yerlisu Lapa, 2018). Contrary to the concept of leisure constraints, leisure facilitators can be defined as factors that facilitate participation in leisure activities and increase the number of repetitions, strengthen the motivation to participate, and provide a chance to benefit from the advantages of the activities (Crawford et al., 1991; Gürbüz et al., 2019).

Korotkov et al. (2011) have argued that leisure facilitators have opportunities to lead individuals to achieve satisfaction and participate in leisure activities (Kim et al., 2011). Raymore (2002) defines leisure facilitators as a factor that creates a preference for leisure or increases participation in leisure activities (Kang et al., 2017). The leisure facilitators theory has been stated as criticizing the limitations of the leisure constraints theory, which aims to provide a better understanding of “individual facilitators”, “interpersonal facilitators”, and “structural facilitators” (Sa et al., 2015). From this point of view, individual facilitators are stated as “personal characteristics”, “qualities”, and “beliefs” that encourage people to participate in leisure activities (Raymore, 2002; Sarol, 2017). While “interpersonal facilitators” are expressed as “family members”, “friends”, and “club membership” that enable or encourage the formation of leisure preferences, “structural facilitators” are explained as factors such as “money”, “origin”, “gender”, and “socio-economic status” (Swinton et al., 2008; Sarol, 2017).

When the literature on the subject is examined, it is seen that the studies related to leisure motivation conducted with following subjects: well-being (Kim et al., 2019), life satisfaction (Lee and Lin, 2011; Yerlisu Lapa et al., 2012), perceived freedom (Munchua et al., 2003), perception of being bored in leisure (Yaşartürk et al., 2021), leisure satisfaction (Munchua et al., 2003; Ragheb and Tate, 1993; Chen et al., 2013; Choi and Fu, 2015; Koç et al., 2019), leisure attitude (Ragheb and Tate, 1993; Wickham et al., 2000), leisure involvement (Chen et al., 2013), leisure time nostalgia (Demirel et al., 2022), behavioral intention (Birinci and Güçlü, 2019). Again, when the studies in the literature on leisure facilitators are evaluated; studies have focused on serious leisure (Kang et al., 2017), leisure constraints (Koçak, 2017; Köse and Yerlisu Lapa, 2018; Siyahtaş et al., 2018; Aydın, 2021; Emir et al., 2022). Following the studies conducted in the literature, it is seen that there are a limited number of studies dealing with the relationship between the leisure motivation of individuals and leisure facilitators (Bilgili, 2019). In addition, determining the relationship between leisure facilitators and leisure motivation will also help to determine the issues that will increase free time participation. Considering

the physical, psychological, social, etc. benefits of leisure on individuals, it is thought that the results of the research will make an important contribution to the literature. From this point of view, this research aimed to reveal the relationship between leisure facilitators and motivation, which affect participation in leisure activities, through canonical correlation analysis.

METHOD

Research Model: Relational survey model was used to determine the relationship between the leisure facilitators and motivation of the students university. According to İslamoğlu and Alnıçık (2014), “to reach a general conclusion about the universe, research on the whole universe or on a sample that is thought to represent is called a survey model.” “The relational survey model, on the other hand, is defined as trying to determine the presence, direction and severity of change in two or more variables” (Karasar, 2014).

Research Group: The research sample consisted of a total of 356 sports science students in the Istanbul University-Cerrahpasa, 245 males ($\text{mean}_{\text{age}} = 21.45 \pm 2.30$) and 111 females ($\text{mean}_{\text{age}} = 20.34 \pm 2.48$) participants. This calculation formula $n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))] n_0 = [(t \times S) / d]^2$ was used for the sampling with known universe. While calculating the sample of the study, the confidence level $(1 - \alpha) = .95$ and the amount of deviation was determined as $d = .05$ with the result of $n = 218$ (Büyüköztürk et al., 2014). While determining the research sample, purposive sampling technique, one of the sampling methods with known probability, was used. In studies, generalizations were performed by means of sampling methods with known probabilities. However, since an unknown sampling method is used in this study, it is aimed to keep the sample size larger to increase the validity and reliability of the research results (Faber and Fonseca, 2014).

Data Collection Tools

Personal Information Form: The personal information form prepared by the researchers was used to obtain information such as “age”, “gender”, “department”, “class”, “welfare status”, “weekly leisure”, and “participation in recreational activities”.

Leisure Facilitators Scale (LFS): The leisure facilitators scale developed by Kim et al. (2011) was adapted into Turkish by Gürbüz et al. (2019). The original form of the scale consisted of 27 items and 3 sub-dimensions. In the adaptation study to Turkish, the 16-item structure of the scale, which consisted of 3 sub-dimensions as "Personal Facilitators", "Interpersonal Facilitators" and "Structural Facilitators", was confirmed. The internal consistency coefficients for the sub-dimensions ranged from 0.66 to 0.79, and this value was calculated as .86 for the total scale. In this study, it was determined that the internal consistency coefficient ranged between .72 and .80 for all subscales and the internal consistency coefficient of the total scale was .81. The scale is a 5-point Likert scale, with 1 point regarded as "not important at all" and 5 points regarded as "very important".

Leisure Motivation Scale (LMS): Leisure motivation scale was developed by Pelletier, Vallerand, Brière, and Blais (1989), and its Turkish adaptation study was conducted by Güngörmüş (2012). The scale was a 7-point Likert type scale and consisted of a total of 28 items and 7 sub-dimensions. In the scale, 1 point was evaluated as “I do not agree at all” and 7 points were evaluated as “I totally agree”. The sub-dimensions of the scale were; External Regulator, (1) Accomplishment (2), Knowing (3), Experience Stimulation (4), Motivation (5), Identity (6), and Introjection (7). In this study, it was determined that the internal consistency coefficient ranged between .73 and .82 for all subscales and the internal consistency coefficient of the total scale was .88.

Data Collection

The study is on a voluntary basis and the participants were informed about the study and asked to answer the questions by obtaining permission. The time given to the participants to answer the questions was determined as 15 minutes.

Data Analysis

After missing data and extreme values were determined, normal distribution, linearity conditions and multicollinearity problems were examined to reveal whether they met the basic assumptions before multivariate statistics. As a result of one-way and multi-way outlier screening, 56 people who were found to be outliers were excluded from the study. It was observed that the shapes in the scatter diagrams examined for multivariate normality and linearity were close to ellipses (Mertler and Vannatta, 2005). To found the univariate normality, skewness and kurtosis coefficients were examined and these coefficients were found to be in the range of -1 and +1 (Kunnan, 1998). Finally, the multicollinearity problem was evaluated and it was determined that the VIF value was less than 10 and the CI value was less than 30 (Tabachnick and Fidell, 2007). Descriptive statistics for the variables were presented in Table 1.

Table 1
Descriptive Statistics

Variables	Mean	sd	Skewness	Kurtosis	Variables	Mean	sd	Skewness	Kurtosis
X1	18.78	3.78	-.532	.489	Y1	15.11	2.91	-.556	.305
X2	13.87	3.10	-.335	.105	Y2	14.72	2.69	-.396	.248
X3	26.06	4.78	-.209	.094	Y3	14.66	2.93	-.387	.253
					Y4	15.09	2.99	-.584	.497
					Y5	14.43	2.65	-.364	.418
					Y6	12.55	3.49	-.215	-.380
					Y7	11.94	3.19	-.179	-.458

RESULTS

In the evaluation of canonical correlation analysis, there are important significance tests such as Pillais, Hotellings, Wilks and Roys tests. These tests were converted to the F test and their significance was tested in this way. The Wilks λ test, which was widely preferred, was used in this study. The significance tests in Table 2 revealed that the canonical model was significant (Wilks $\lambda = .68853$, $F(21, 994.08) = 6.56983$, $p = 0.000$). The obtained results revealed a significant relationship between leisure facilitators and motivation. Considering the possibility that the n number may affect the significance of the model while performing canonical correlation analysis, it was recommended that researchers also evaluate the effect size. In this study, the value of “ $1 - \lambda$ ” was used to calculate the reverse effect size (0,31147). This value indicated the amount of shared variance for canonical variables and was interpreted as R² included in the regression analysis. Accordingly, the shared variance between leisure facilitators and motivation was found to be 31.147% (Figure 1).

Figure 1
Shared Common Variance

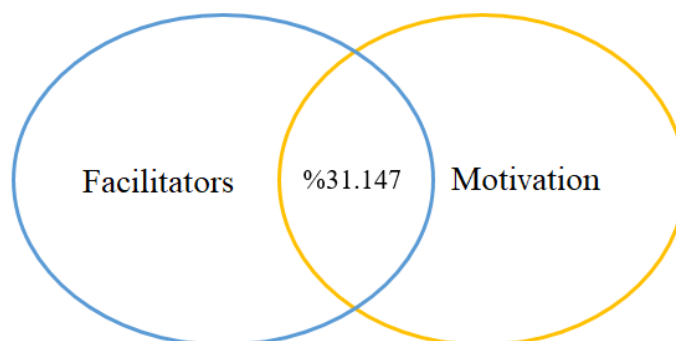


Table 2
Multivariate Significance Tests

Test	Value	Approximate F.	Hypothesis sd.	Error sd	Significance of F.
Pillais	.34099	6.37535	21.00	1044.00	.000
Hotellings	.40977	6.72545	21.00	1034.00	.000
Wilks	.68853	6.56983	21.00	994.08	.000
Roys	.19046				

While performing the canonical correlation analysis, the significance of each canonical function was examined with the model obtained. In determining the significance, the eigenvalues of the canonical functions were examined (Sherry and Henson, 2005). The canonical analysis results also obtained 3 canonical functions in the relationship between leisure facilitators and motivation. Canonical functions and their eigenvalues were given in Table 3. While the correlation values for the 1st canonical function were .43642, the correlation values for the 2nd canonical function were .37835, and 3. The correlation value for the canonical function is 0.08591. These obtained data showed that in the first canonical function, the common variance in the relationship between leisure facilitators and motivation was 19,046%; the shared variance in the second canonical function was 14.315%; the third canonical function revealed that it was 0.0738%. In the canonical correlation analysis, the relationship between two variables that were not taken into account in the first canonical function was maximally revealed in the second canonical function. In the third canonical function, the canonical correlation value of the maximum relationship between the canonical variables that were not taken into account in the first two functions was calculated.

Table 3
Eigenvalues of Canonical Functions

Roots	Eigen value	Percentage (%)	Cumulative Percentage (%)	Canonical Correlation	Square Canonical Correlation
1	.23527	57.41507	57.41507	.43642	.19046
2	.16707	40.77050	98.18558	.37835	.14315
3	.00743	1.81442	100.00000	.08591	.00738

There are different approaches in the literature for the evaluation of canonical correlation analysis (Sherry and Henson, 2005; Tabachnick and Fidell, 2007). One of these approaches and analyzed within the scope of this research is size reduction analysis. In the canonical correlation analysis, dimension reduction analysis was used to reveal the common variance shared by the data sets for each canonical function. In this analysis, the canonical correlation coefficients of the canonical functions were ordered hierarchically from high to low, the significance of the model and the common variance shared by the data sets were examined. As seen in Table 4, the highest correlation between canonical variables belongs to the first canonical function. When the first function was excluded from the analysis, the significance of the canonical correlation and the common variance they share were determined for the remaining canonical functions. With dimension reduction analysis, the table rows were examined for each canonical function, and it was seen that the canonical correlation coefficient decreased in the bottom row of the table. The relationship between this last canonical function, which was usually obtained, was not significant (Sherry and Henson, 2005).

When we examined the leisure facilitators and motivation variables, it was determined that the first two canonical functions were significant in the relationship between the data sets. For the first two canonical functions found to be significant in Table 4; 1 to 3 canonical functions consisting of the cumulative values of the three canonical functions were seen (Wilks's $\lambda = .68853$, $F(21, 994.08) = 6.56983$, $p = .000$). Considering the cumulative value of the first and third canonical functions, the shared variance of leisure facilitator and motivation was found to be 31.147% [$1 - \lambda = .31147$]. The relationship between the second canonical function (2 to 3) leisure facilitators and motivation datasets after subtraction of the first canonical function was also significant (Wilks's $\lambda = .85053$, $F(12, 694.00) = 4.87632$, $p = .000$) and the shared common variance was 14.947% [$1 - \lambda = .14947$]. In other words, it was the 1st and 2nd Canonical functions that contribute the most to the relationship between leisure facilitators and motivation. 3. Canonical function was not reported due to insignificance.

Table 4
Size Reduction Analysis

Roots	Wilks λ	F	Hypothesis Sd	Error Sd	Significance Level of F
1 to 3	.68853	6.56983	21.00	994.08	.000
2 to 3	.85053	4.87632	12.00	694.00	.000
3 to 3	.99262	.51747	5.00	348.00	.763

In the canonical correlation analysis, the contribution of the variables in the data sets to the canonical variable was revealed through standardized coefficients and structural coefficients related to canonical functions. The contribution to the canonical variable in the relationship between the scores of “personal facilitators”, “interpersonal facilitators” and “structural facilitators” in the leisure facilitators dataset and the scores of knowing, achieving, experiencing stimulation, identification, introjection, extrinsic regulation and amotivation in the leisure motivation dataset was evaluated. (Table 5). Table 5 showed the standardized coefficients of the canonical functions, the structural coefficients, and the shared variance between the two data sets. Adding the common variance values of the variables in the two data sets in the first and second canonical functions revealed the data set of these variables and the common variance value shared in the canonical model, and this value was presented with “h²”. It can be interpreted that the variables with coefficients of .45 and above in the “rs” and “h²” values gave a significant contribution to the data set they were in. In the determination of this criterion, it was commented that the fact that the items subjected to factor analysis had a factor load above .45 was an important contribution (Sherry and Henson, 2005).

When Table 5 was examined, in the first canonical function, the variables that contribute the most to the leisure motivation data set (over .45) were personal facilitators and structural facilitators, respectively, while the variables that contribute more than .45 to the leisure motivation data set; amotivation, identification, knowing, and external regulation. When Rc² was evaluated, the calculated value for the first canonical function was .19046. This value revealed that the common variance shared between both data sets was 19.046%. When the second canonical function was evaluated, all three variables contributed significantly to the data set by leisure facilitators, above .45, while the variables that contribute significantly to the leisure motivation data set above .45 were knowing, achieving, experience stimulation, identification, introjection and external regulation. 2. The common variance shared between both data sets for the canonical function was 14.315%.

Table 5.
Analysis for the First and Second Canonical Function

Variables	1 st Canonical Function			2 nd Canonical Function			
	Standardized Coefficients	Structural Coefficients (r _s)	Square of Structural Coefficients (r ² _s)	Standardized Coefficients	Structural Coefficients (r _s)	Square of Structural Coefficients (r ² _s)	Communality Coefficient (h ²)
Personal facilitators	.81213	<u>.72819</u>	0,53026	.10046	<u>-.56322</u>	0,31721	<u>0.84747</u>
Interpersonal facilitators	-.83733	-.13799	0,01904	-.84570	<u>-.97462</u>	0,94988	<u>0.96892</u>
Structural facilitators	.49324	<u>.59417</u>	0,35303	-.31952	<u>-.72717</u>	0,52877	<u>0.8818</u>
Rc ²			.19046			.14315	
Knowing	.45870	<u>.54704</u>	0,29925	-.09810	<u>-.65309</u>	0,42652	<u>0.72577</u>
Achieving	.20030	.35375	0,12513	-.22950	<u>-.74118</u>	0,54934	<u>0.67448</u>
Experience stimulation	-.09115	.31446	0,09888	-.73221	<u>-.89604</u>	0,80288	<u>0.90177</u>
Identification	.31836	<u>.55867</u>	0,31211	.32594	<u>-.55255</u>	0,30531	<u>0.61742</u>
Introjection	.02914	-.01033	0,00010	-.11981	<u>-.74279</u>	0,55173	<u>0.55184</u>

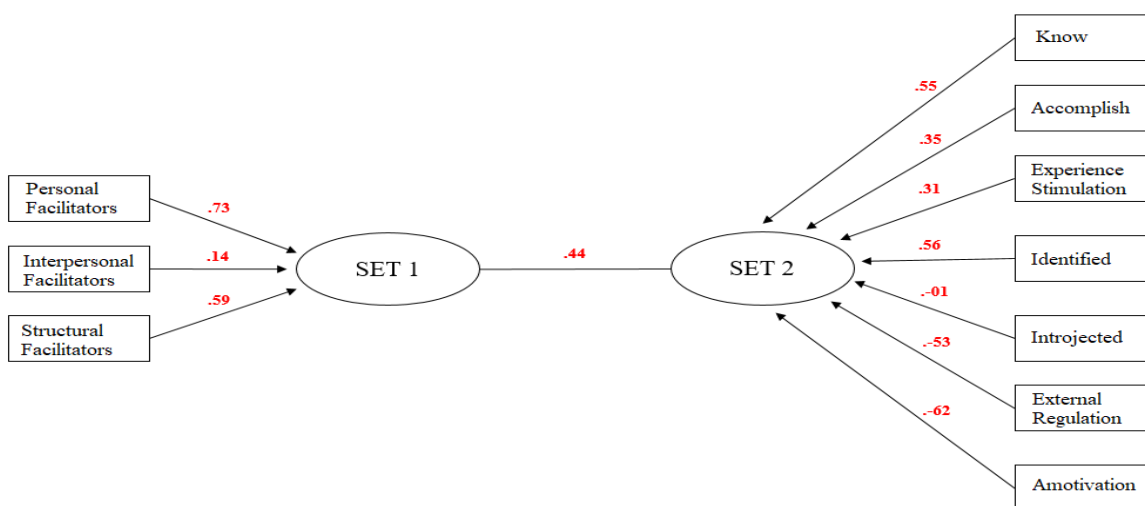
External regulation	-.65309	<u>-.53225</u>	0,28329	-,24845	<u>-.66921</u>	0,44784	<u>0,73113</u>
Amotivation	-,29289	<u>-.62040</u>	0,38489	-,07984	-,43311	0,18758	<u>0,57248</u>

.45 and above in the "rs" and "h2" values are underlined.

In canonical functions, the signs of the variables that contribute significantly to the data set provide information about the direction of the relationships between the variables. It can be stated that there was a similar directional relationship between variables with the same sign. As seen in Table 5, for the first canonical function, personal and structural facilitators in the leisure facilitators data set and amotivation, identification, knowing variables in the leisure motivation data set have the same directional relationship. In other words, it can be stated that these variables increased or decreased together.

Figure 2

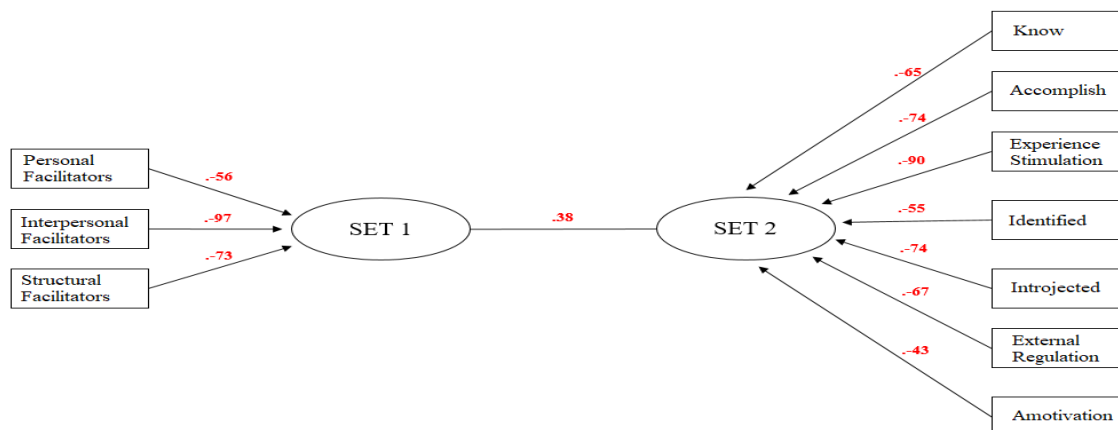
Structural Coefficients of the 1st Canonical Function and Canonical Correlation Value between LMS and LFS



When the signs of the variables were examined, it was seen that the signs of the contributing variables in both data sets were in the same direction. This situation revealed that there was a similar directional relationship. To put it more clearly, with the increase in (personal, interpersonal, structural) factors that facilitate participation in leisure, individuals' intrinsic (knowing, achieving, experiencing stimuli) and extrinsic motivation (identification, introjection, external regulation) levels increased.

Figure 3

Structural Coefficients of the 2nd Canonical Function between LMS and LFS and Canonical Correlation Value



DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

The study evaluated the relationship between leisure facilitators and leisure motivation. The results of the research show that the first two canonical functions between leisure facilitators and leisure motivation are significant. For the first canonical function, the shared variance between leisure facilitators and motivation was 31.147% [$1-\lambda = .31147$]; It was determined that the shared common variance for the second canonical function was 14.947% [$1-\lambda = .14947$]. For the first canonical function, the sub-dimension that contributed the most to the leisure facilitators variable was personal facilitators; It was determined that the sub-dimension that contributed the most to the leisure motivation variable was amotivation.

Personal and structural facilitators, which constitute the sub-dimensions of leisure facilitators in the first canonical function, were in the same direction as knowing and identification sub-dimensions, and it was revealed that it exhibits inverse relations with external regulation and amotivation. This result can be interpreted as follows: an increase in personal and structural facilitators will increase the motivation to know and identify. These sub-dimensions increase or decrease together. However, as personal and structural facilitators increase, the level of external regulation and lack of motivation decreases.

When the literature was examined, it was seen that the studies dealing with the relationship between leisure facilitators and motivation were quite limited. One of these studies focused on the relationship between academic staff's facilitators in leisure activities and their professional motivation levels. The results of the study revealed that there was a positive relationship between the leisure facilitators of academicians and their professional motivation. In other words, it is determined as the leisure facilitators of academicians increased, factors such as low motivation, emotional collapse, loss of motivation, attrition, and energy loss decreased however their professional motivation levels increased (Bilgili, 2019). A study conducted with the personal, contextual, and situational effects of intrinsic motivation on facilitators on Chinese and Canadian individuals participating in leisure time: The interaction between vertical individuality and autonomy and vertical collectivism and individuality inhibits intrinsic motivation revealed that the interaction between horizontal individuality and autonomy facilitates intrinsic motivation (Walker, 2010). Personal facilitators, which provide the individual with the opportunity to renew, have fun and relax, exhibit a positive relationship with the knowing sub-dimension of motivation, such as learning something new, gaining knowledge about interesting topics,

reaching deep information, and discovering new interesting areas. Moreover, personal facilitators have a positive relationship with the identification sub-dimension of motivation, which expresses the individual's self-development, discovering other aspects of himself/herself, and improving his/her social, physical and mental aspects. Structural facilitators such as having leisure, knowledge about leisure activities and transportation facilities are also positively related to knowing and identification sub-dimensions of motivation. Personal and structural facilitators have a positive relationship with knowing and identification sub-dimensions and have an inverse relationship with amotivation. In other words, the increase in the factors that facilitate participation in leisure activities reduced the level of amotivation of individuals. There were other studies in the literature that support this result. According to the study of Gürsel et al. (2019), the increase in the factors that create personal constraints instead of facilitating the participation of leisure increased the amotivation of individuals to participate in the activity. The results of another study also support the present results. It was determined that constraints such as “individual psychology”, “lack of facilities”, “lack of friends” and “time” constraints that make it difficult for individuals to participate in leisure, and increase the level of amotivation (Ayhan & Öçalan, 2022). Another study, which focused on the relationship between the factors affecting the leisure participation of LGBT people and their motivation levels, revealed that as individuals' personal constraints increased, their amotivation levels increased (Öztan, 2019).

As a result, one of the most important factors affecting the participation of individuals in leisure activities known is leisure motivation. In addition to the motivation levels of individuals for leisure activities, some factors prevent them from participating in leisure activities, as well as factors that facilitate these elements. The increase in the “personal”, “interpersonal” and “structural” elements that facilitate the participation of the individual in leisure can also increase their motivation to participate in the activity. Based on this information, it is important to increase personal, interpersonal and structural facilitators to increase the motivation of university students to participate in leisure activities. We suggest that universities should focus especially on structural facilitators that they can control. It is known that leisure constraints and strategies to cope with obstacles were as determinative as leisure facilitators in increasing the leisure motivation of individuals. In this context, it is thought that the usage of different variables in explaining the relationship between leisure motivation and facilitators will provide a more detailed perspective to researchers working in the field. The study is limited to students studying at Istanbul-Cerrahpaşa University Faculty of Sports Sciences. It is not possible to generalize the results to other departments and universities, since the convenience sampling technique, one of the unknown sampling methods, is used in the selection of the sample. In other studies to be conducted in this context, it may be suggested that researchers use larger datasets or use sampling techniques with known probability. Besides, the research can be repeated in other universities and departments.

REFERENCES

- Adam, I., Kumi-Kyereme, A., & Boakye, K. A. (2017). Leisure motivation of people with physical and visual disabilities in Ghana. *Leisure Studies*, 36(3), 315-328.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 233-52.
- Aydın, İ. (2021). Investigation of Factors affecting leisure constraints and leisure facilitates with multiple indicators and Multiple Causes Model (MIMIC). *Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, 9(5), 1441-1454.
- Ayhan, R., & Öçalan, M. (2022). Investigation of Leisure Time Exercise Levels, Leisure Time Constrains and Motivations of Inndividuals Intrested in Kitesurfing. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1), 13-32.
- Ayyıldız Durhan, T. (2019). A study on the effect of personal values on leisure motivation. *International Journal of Recreation and Sport Science*, 3(1), 25-38.

- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of Leisure Research*, 15(3), 219–228.
- Bilgili, Ö. (2019). An inquiry into relationship between facilitators in leisure time activities and motivation levels of academic staff. [Unpublished master thesis]. Bartın University.
- Birinci, M. C., & Güçer, E. (2019). Mediating Effects of Leisure Satisfaction on the Relationship Between Leisure Motivation and Behavioral İntention. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 7(3), 1626-1639.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., et al. (2014). (17. ed.). *Scientific Research Methods*. Pegem Akademi.
- Chen, Y. C., Li, R. H. & Chen, S. H. (2013). Relationships among adolescents' leisure motivation, leisure involvement and leisure satisfaction: A structural equation model. *Social İndicators Research*. 110(3), 1187-1199.
- Choi, S. H., & Fu, X. (2015). Re-examining the dimensionality of leisure motivation and leisure satisfaction in a multicultural context: Evidence from Macau. *Humanities & Social Sciences Reviews*. 3(1), 6-10.
- Crandall, R. (1980a). Motivations for Leisure. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 45-54.
- Crandall, R. (1980b). Social interaction, affect and leisure. *Journal of Leisure Research*. 11, 165-181.
- Crawford, D. W., Jackson, E. L., & Godbey, G. A. (1991). A hierarchical model of leisure constraints. *Leisure Sciences*. 13(4), 309-320.
- Çuhadar, A., Er, Y., Demirel, M., & Demirel, D. H. (2019). Examination of the Factors That Motivate Individuals to Participating Exercise for Recreational Purposes. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 17(3), 153-161.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in behaviour*. Plenum Press.
- Demirel, M. A., Vapur, M., Yavuz, E., & Aydın, İ. (2022). The Effect of Leisure Time Nostalgia on Leisure Motivation. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(1), 219-231.
- Emir, E., Kılıç, S. K., Gürbüz, B., & Öncü, E. (2022). Leisurely Participation of Turkish Women's: Constraints and Facilitators. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*. 14(1), 69-78.
- Faber, J., & Fonseca, L. M. (2014). How sample size influences research outcomes. *Dental press journal of orthodontics*, 19, 27-29.
- Güngörmüş, H. A. (2012). The study of validity and reliability of Turkish version of leisure motivation scale. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1209-1216.
- Gürbüz B, Öncü E., & Emir E. (2019). The Turkish adaptation of leisure facilitator scale: a validity and reliability study. *Physical Education of Students*. 23(2), 64–69.
- Gürsel, N., Güzel, P., & Yıldız, K. (2019). Assessment Related to Motivation and Constraints of Women in Participating in Recreational Activities; Sample of Manisa. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 164-174.
- Hubbard, J., & Mannell, R. C. (2001). Testing competing models of the leisure constraint negotiation process in a corporate employee recreation setting. *Leisure Sciences*, 23, 145-163.
- İslamoğlu, A. H., & Almaçık, Ü. (2014). *Research methods in social sciences*. (4. ed). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Kang, H. Y., Kim, H. H., Choi, H. W., Lee, W. I., & Lee, C. W. (2017). Relationship between leisure facilitators and serious leisure among female Korean college soccer participants. *Asian Social Science*, 13(4), 117-124.
- Karasar, N. (2014). *Scientific research method*. (27. ed). Nobel yayıncılık.
- Kelly, J.R. (1990). *Leisure* (2nd Ed.). Englewood Cliffs. Prentice-Hall, Inc.
- Kim, B., Heo, J., Chun, S., & Lee, Y. (2011). Construction and initial validation of the leisure. *Leisure/Loisir*, 35(4), 391-405.
- Kim, J. H., Brown, S. L., & Yang, H. (2019). Types of leisure, leisure motivation, and well-being in university students. *World Leisure Journal*, 61(1), 43-57.
- Koç, M. C., Ayar, H., Gümüş, H., & Çimen, K. (2019). Leisure motivation and leisure satisfaction: A practice on open water swimming competitions. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1916-1929.
- Koçak, F. (2017). Leisure constraints and facilitators: Perspectives from Turkey. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(10), 32-47.
- Korotkov, D., McLean, H., & Hamilton, L. (2011). Predicting leisure satisfaction: A comparative analysis of the agency and communion model with the five factor model of personality. *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*, 15, 1-20.
- Köse, E., & Yerlisu Lapa, T. (2018). The Relationship Between Leisure Constraints and Facilitators: Canonical Correlation Analysis. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 43-56.
- Kunnan, A. J. (1998). An introduction to structural equation modelling for language. *Language Testing*, 15, 295-332.
- Lee, Y. D., & Lin, H. C. (2011). Leisure motivation and life satisfaction: Test of mediating effect of leisure benefit. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 32(3), 749-761.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005) *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. (3rd ed.) Pyrczak.
- Munchua, M. M., Lesage, D. M., Reddon, J. R., & Badham, T. D. (2003). Motivation, satisfaction and perceived freedom. *Journal of Offender Rehabilitation*, 38(1), 53-64.
- Neulinger, J. (1981). *The Psychology of Leisure*. Springfield.
- Öztaş, P. (2019). Leisure exercise of LGBTI individuals levels, barriers to leisure time and examination of their motivations. [Unpublished master thesis]. Akdeniz University.
- Pelletier LG, Vallerand RJ, Briere NM, Blais. (1989, Octobre 28). *Construction et validation de l'Echelle demotivation vis-a-vis les Loisirs (EML)*. Communication presentee au congres annuel de laSQRP, Ottawa, ON.
- Ragheb, M. G., & Tate, R. (1993). A behavioural model of leisure participation, based on leisure attitude, motivation and satisfaction. *Leisure Studies*, 12(1), 61-70.
- Raymore, L. A. (2002). Facilitators to Leisure. *Journal of Leisure Research*, 34(1), 37-51.
- Sa, H. J., Lee, C. W., Kim, M. J., Chun, S. B., & Nam, S. B. (2015). Leisure facilitators and recreation specialization for female participants in running events. *Asian Social Science*, 11(27), 175-184.
- Sarol, H. (2017). Examination of the constraints and facilitators to physical activity participation of individuals. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4354-4364.
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48.

- Siyahtaş, A., Tükenmez, A., Hocaoğlu, M., & Donuk, B. (2018). The Relationship Between The Leisure Time Constraints and Facilitators of University Students. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1795-1805.
- Soyer, F., Yildiz, N. O., Demirel, D. H., Serdar, E., Demirel, M., Ayhan, C., & Demirhan, O. (2017). The Investigation of the Relationship Between the Factors that Prevent University Students from Attending to the Recreational Activities and the Life Satisfaction of the Participants. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2035-2046.
- Swinton, A. T., Freman, P. A., Zabriskie, R. B., & Fields, P. J. (2008). Nonresident Fathers' Family Leisure Patterns during Parenting Time with Their Children. *Fathering*, 6(3), 205-225.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tinsley, H. & Kass, R. (1978). Leisure activities and need satisfaction: a replication and extension. *Journal of Leisure Research*, 10(3), 191-202.
- Walker, G. J. (2010). The effects of personal, contextual, and situational factors on the facilitation of intrinsic motivation: The case of Chinese/Canadians. *Journal of leisure research*, 42(1), 43-66.
- Wickham, S. E., Hanson, C. S., Shechtman, O., & Ashton, C. (2000). A pilot study: Attitudes toward leisure and leisure motivation in adults with spinal cord injury. *Occupational Therapy in Health Care*, 12(4), 33-50.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H., & Karataş, İ. (2021). Investigation of Relationship Between Motivation Levels and Leisure Boredom Perception of Physical Education and Sport Teacher Candidates. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7(2), 469-479.
- Yerlisu Lapa, T., Ağyar, E., & Bahadır, Z. (2012). Life Satisfaction, Leisure Motivation, Leisure Participation: An Analysis on Physical Education and Sport Teachers (Kayseri City Example). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, X(2), 53-59.
- Yurcu, G. (2017). İnterpersonal Relationship Styles of Tourists, Leisure Motivations and Leisure Satisfaction Relationship: The Example of Antalya/Kemer/Beldibi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(4), 200-226.

SERBEST ZAMAN KOLAYLAŞTIRICILARI İLE SERBEST ZAMAN MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ: KANONİK KORELASYON ANALİZİ

Dr. Elif Köse¹, Doç. Dr. Emrah Serdar²

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye; elifkose9@gmail.com;

<https://orcid.org/0000-0002-5490-3534>

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye; emrah.serdar@iuc.edu.tr;

<https://orcid.org/0000-0003-2438-6748>

Kaynak göstermek için: Köse, E. & Serdar, E. (2023). The relationship between leisure facilitators and leisure motivation: canonical correlation analysis. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), 43-65.

Özet

Bu araştırmanın amacı, serbest zaman aktivitelerine katılımı etkileyen serbest zaman motivasyonu ile serbest zaman kolaylaştırıcıları arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analizi aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören, 245 erkek ve 111 kadın olmak üzere toplam 356 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, Kim ve ark., (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Gürbüz ve ark. (2019) tarafından uyarlanan "Serbest Zaman Kolaylaştırıcıları Ölçeği" ile Pelletier ve ark. (1989) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Güngörmüş (2012) tarafından uyarlanan "Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, serbest zaman kolaylaştırıcıları veri setine en fazla katkı sağlayan değişkenler (.45 üzeri) kişisel kolaylaştırıcılar ve yapısal kolaylaştırıcılar alt boyutları iken; serbest zaman motivasyonu veri setine katkı sağlayan değişkenler; motivasyonsuzluk, özdeşim, bilmek ve dışsal düzenleme alt boyutlarıdır. Ayrıca kolaylaştırıcılar veri setindeki kişisel ve yapısal kolaylaştırıcılar ile motivasyon veri setindeki bilmek ve özdeşim aynı yönlü ilişkilere sahipken; dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluğun ters yönlü ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak serbest zaman kolaylaştırıcılarının artırılması serbest zaman motivasyonunu arttırmanın bir yolu olabilir.

Anahtar Kelimeler: Serbest Zaman Motivasyonu, Serbest Zaman Kolaylaştırıcıları, Kanonik Korelasyon

GİRİŞ

Serbest zamana yönelik yapılan pek çok araştırma, serbest zaman aktivitelerine katılım göstermenin kişilerin fiziksel ve zihinsel sağlık, mutluluk, zindelik, sosyalleşme ve rahatlama gibi çok yönlü faydalar sağladığını ortaya koymaktadır (Alexandris ve ark., 2002; Emir ve ark., 2022). Bu noktadan hareketle serbest zaman, bireylerin kendileri ve başkaları için tüm zorunluluklardan ya da bağlantılardan kurtuldukları ve kendi arzularıyla katılım gösterecekleri bir aktiviteyle ilgilenecekleri zaman olarak ifade edilmektedir (Soyer ve ark., 2017; Çuhadar ve ark., 2019). Kişilerin serbest zamanlarında katılım gösterecekleri etkinlikleri seçim özgürlüklerinin olması ve aktivitelere uyum gösterilmesinde serbest zaman motivasyonlarının önemli bir rolü bulunmaktadır (Yurcu, 2017). Serbest zaman etkinliklerine katılım motivasyonu, kişilerin serbest zaman davranışlarını anlamada önemli bir yapı olarak belirtilmekte (Ayyıldız Durhan, 2019) ve serbest zaman motivasyonu, bireyleri serbest

zaman faaliyetlerine katılım göstermelerini etkileyen bir faktördür (Ayhan ve Öçalan, 2022). Bu bakımdan, motivasyon bireyin davranış ve aktivitelerini harekete geçiren, yönlendiren ve bütünleştiren, bütünleyici güçler de dahil olmak üzere psikolojik ya da biyolojik gereksinimler ve arzular şeklinde tanımlanmaktadır (Chen ve ark., 2013; Demirel ve ark., 2022). Serbest zaman motivasyonu ise, bir serbest zaman aktivitesine katılımı teşvik eden bir ihtiyaç, sebep ya da arzu olarak ifade edilebilmektedir (Crandall, 1980a; Adam ve ark., 2017).

Kelly (1990) serbest zaman motivasyonunu içsel serbest zaman motivasyonu ve dışsal serbest zaman motivasyonu olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İçsel motivasyon, bireyleri serbest zaman aktivitelerine katılmaya teşvik eden ve karşılığında da bireylere fayda sağlayan temel unsurken; dışsal serbest zaman motivasyonu ise, dışsal kaynaklı durumsal uyarıcılar olarak ifade edilmektedir (Lee ve Lin, 2011). Alan yazında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, serbest zaman motivasyonunu etkileyen ve tetikleyen; “psikolojik”, “biyolojik”, “fizyolojik”, “sosyolojik” ve “davranışsal” nedenler belirtilmektedir (Demirel ve ark., 2022). “Başarı, özgecilik, yaratıcılık, kendini gerçekleştirme, can sıkıntısından kaçma, entelektüel estetizm, yalnızlık, aidiyet duygusu ve zevk için yapmak gibi içsel motivasyon güduları (Beard ve Ragheb, 1983; Crandall, 1980b; Deci ve Ryan, 1985; Neulinger, 1981; Tinsley and Kass., 1978; Demirel ve ark., 2022) ile sosyal temas, arkadaşlık, aile ve farklı bir grubu memnun etme gibi dışsal motivasyon güdülerinin” (Deci ve Ryan, 1985; Neulinger, 1981; Demirel ve ark., 2022) serbest zaman motivasyonunu etkilediğini ortaya koyan bir çok araştırma mevcuttur (Demirel ve ark., 2022). Bireyler serbest zamana katılım göstermede belirli engeller ile karşı karşıya kalabilir fakat bazı bireyler bu engellerin üstesinden gelerek katılım gösterebilmekte iken, bazı bireyler ise katılım gösterememektedir. Bu durumun belirleyicisi olan ana etmen, engeller ile baş etme stratejileridir. Ancak baş etme stratejilerinin arkasındaki yapı ise kolaylaştırıcılarıdır (Hubbard ve Mannell, 2001; Köse ve Yerlisu Lapa, 2018). Serbest zaman engelleri kavramının aksine, serbest zaman kolaylaştırıcıları serbest zaman aktivitelerine katılımı kolaylaştıran ve tekrar sayısını artıran, katılım dürtüsünü güçlendiren ve aktivitelerin avantajlarından yararlanma şansı sağlayan faktörler olarak tanımlanabilir (Crawford ve ark., 1991; Gürbüz ve ark., 2019).

Korotkov ve arkadaşları (2011) ise, serbest zaman kolaylaştırıcılarının serbest zaman aktivitelerinde doyuma ulaşma ve katılım göstermede fırsatlara sahip olduklarını ileri sürmektedirler (Kim ve ark., 2011). Raymore (2002) serbest zaman kolaylaştırıcılarını serbest zaman tercihini oluşturan ya da serbest zaman aktivitelerine katılımı artıran bir faktör olarak tanımlamaktadır (Kang ve ark., 2017). Serbest zaman kolaylaştırıcıları teorisinin, “bireysel kolaylaştırıcılar”, “bireylerarası kolaylaştırıcılar” ve “yapısal kolaylaştırıcılar” olmak üzere daha iyi bir anlayış sağlamayı amaçlayan serbest zaman engelleri teorisinin sınırlamalarını eleştirdiği belirtilmiştir (Sa ve ark., 2015). Bu bağlamda, “bireysel kolaylaştırıcılar”; kişilerin serbest zaman etkinliklerine katılım göstermelerini cesaretlendiren “kişisel özellikler”, “nitelikler” ve “inançlar” şeklinde ifade edilmektedir (Raymore, 2002; Sarol, 2017). “Bireylerarası kolaylaştırıcılar”; serbest zaman tercihlerinin oluşmasını sağlayan veya teşvik eden “aile üyeleri”, “arkadaşlar”, “kulüp üyeliği” şeklinde ifade edilmektedir. “Yapısal kolaylaştırıcılar” ise; “para”, “köken”, “cinsiyet”, “sosyo-ekonomik durum” gibi etmenler olarak açıklanmaktadır (Swinton ve ark., 2008; Sarol, 2017).

Konuya ilişkin alan yazın incelediğinde serbest zaman motivasyona yönelik çalışmaların; esenlik (Kim ve ark., 2019), yaşam doyumu (Lee ve Lin, 2011; Yerlisu Lapa ve ark., 2012), algılanan özgürlük (Munchua ve ark., 2003), serbest zamanda sıkılma algısı (Yaşartürk ve ark., 2021), serbest zaman doyumu (Munchua ve ark., 2003; Ragheb ve Tate, 1993; Chen ve ark., 2013; Choi ve Fu, 2015; Koç ve ark., 2019), serbest zaman tutumu (Ragheb ve Tate, 1993; Wickham ve ark., 2000), serbest zaman ilgilenimi (Chen ve ark., 2013), serbest zaman nostaljisi (Demirel ve ark., 2022), davranışsal niyet (Birinci ve Güçer, 2019) konuları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Yine, serbest zaman kolaylaştırıcılarına yönelik alan yazında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; ciddi serbest zaman (Kang ve ark., 2017), serbest zaman engelleri (Koçak, 2017; Köse ve Yerlisu Lapa, 2018; Siyahtaş ve ark., 2018; Aydın, 2021; Emir ve ark., 2022) konuları üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda bireylerin serbest zaman motivasyonları ile serbest zaman kolaylaştırıcıları arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırmaların olduğu anlaşılmaktadır (Bilgili, 2019). Ayrıca serbest zaman kolaylaştırıcıları ve serbest zaman motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi, serbest zamana katılımı arttıracak hususların belirlenmesine de yardımcı olacaktır. Serbest

zamanın bireyler üzerindeki fiziksel, psikolojik, sosyal vb. faydaları düşünüldüğünde, araştırma sonuçlarının alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı serbest zaman aktivitelerine katılımı etkileyen serbest zaman kolaylaştırıcıları ile serbest zaman motivasyonu arasındaki ilişkiyi kanonik korelasyon analizi aracılığıyla belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Üniversite öğrencilerinin serbest zaman kolaylaştırıcıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. İslamoğlu ve Alınacak' e göre (2014) “evren ile ilgili genel bir kanıya ulaşmak amacıyla, evrenin tümünü veya temsil ettiği varsayılan bir örneklem üzerinde araştırma yapılması tarama modeli olarak ifade edilmektedir”. “İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişim varlığını, yönünü ve şiddetini tespit edilmeye çalışılması olarak açıklanmaktadır” (Karasar, 2014).

Araştırma Grubu: Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 245 erkek ($ort_{yaş} = 21.45 \pm 2.30$) ve 111 kadın ($ort_{yaş} = 20,34 \pm 2.48$) olmak üzere toplam 356 spor bilimleri öğrencisinden oluşmaktadır. Evreni bilinen örnekleme için bu hesaplama formülü $n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))] n_0 = [(t \times S) / d]^2$ kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini hesaplanırken güven düzeyi $(1-\alpha) = .95$, sapma miktarı $d = .05$, sonucu ise $n = 218$ olarak belirlenmiştir (Büyükoztürk ve ark., 2014). Araştırma örneklemini belirlenirken olasılığı bilinen örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmalarda olasılığı bilinen örnekleme yöntemleri aracılığı ile genelleme yapılır. Ancak bu çalışmada olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemi kullanıldığı için örneklem büyüklüğünü araştırma sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla daha büyük tutması amaçlanmıştır (Faber ve Fonseca, 2014).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, refah durumu, haftalık serbest zaman süresi ile rekreatif aktivitelere katılım türleri gibi bilgiler için “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır.

Serbest Zaman Kolaylaştırıcıları Ölçeği: “Serbest Zaman Kolaylaştırıcıları Ölçeği” Kim ve ark. (2011) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe’ye adaptasyonu Gürbüz ve ark. (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 27 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe’ye adaptasyon çalışmasında ise “Kişisel Kolaylaştırıcılar”, “Kişilerarası Kolaylaştırıcılar” ve “Yapısal Kolaylaştırıcılar” olarak yine 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin 16 maddelik yapısı doğrulanmıştır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları 0.66 ile 0.79 arasında değişmekte olup toplam ölçek için bu değer .86 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlılığın tüm alt boyutlar için .72 ile .80 arasında değiştiği, toplam ölçek için ise iç tutarlılığın .81 olduğu belirlenmiştir. Ölçek 5’li likert olup 1 puan “hiç önemli değil”, 5 puan ise “çok önemli” anlamına gelmektedir.

Serbest Zaman Motivasyonu Ölçeği: “Serbest Zaman Motivasyon Ölçeği” Pelletier, Vallerand, Brière ve Blais tarafından (1989) geliştirilmiş, Türkçe adaptasyon çalışması ise Güngörmüş (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 7’li likert tipi bir ölçek olup toplam 28 madde 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 1 puan “Hiç Katılmıyorum”, 7 puan ise “Tamamen katılıyorum” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğe ilişkin alt boyutlar ise; (1) Dışsal Düzenleyen, (2) Başarmak, (3) Bilmek, (4) Uyarıcı Yaşama, (5) Motivasyonsuzluk, (6) Özdeşim ve (7) İç Atım şeklindedir. Bu çalışmada ise iç tutarlılığın tüm alt boyutlar için .73 ile .82 arasında değiştiği, toplam ölçeğin iç tutarlılığının ise .88 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma, gönüllülük esasına dayanmakta olup, çalışmaya katılacak kişilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve izin almak suretiyle soruları yanıtlamaları istenmiştir. Soruları yanıtlamaları için katılımcılara verilen süre 15 dakika olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çok değişkenli istatistikler öncesinde temel sayıtları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymak amacıyla, kayıp veriler ve uç değerler tespit edilmiş, normal dağılım, doğrusallık koşulları ile çoklu

bağlantı problemleri incelenmiştir. Tek yönlü ve çok yönlü uç değer taraması sonucu uç değer olduğu tespit edilen 56 kişi araştırmadan çıkarılmıştır. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık için incelenen saçılım diyagramlarındaki şekillerin elipse yakın olduğu gözlemlenmiştir (Mertler and Vannatta, 2005). Tek değişkenli normalliğe bakmak için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların -1 ve +1 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Kunnan, 1998). Son olarak çoklu bağlantı problemi değerlendirilmiş ve VIF değerinin 10'dan küçük, CI değerinin ise 30'dan küçük olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Mean	sd	Skewness	Kurtosis	Değişken	Mean	sd	Skewness	Kurtosis
X1	18.78	3.78	-.532	.489	Y1	15.11	2.91	-.556	.305
X2	13.87	3.10	-.335	.105	Y2	14.72	2.69	-.396	.248
X3	26.06	4.78	-.209	.094	Y3	14.66	2.93	-.387	.253
					Y4	15.09	2.99	-.584	.497
					Y5	14.43	2.65	-.364	.418
					Y6	12.55	3.49	-.215	-.380
					Y7	11.94	3.19	-.179	-.458

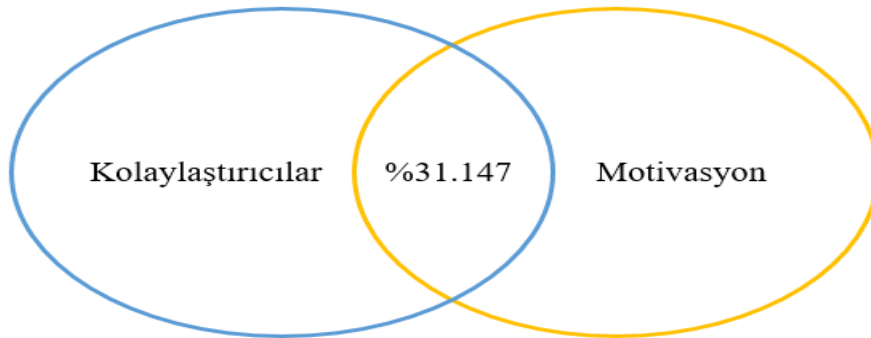
BULGULAR

Kanonik korelasyon analizinin değerlendirilmesinde Pillais, Hotellings, Wilks ve Roys testleri gibi önemli anlamlılık testleri bulunmaktadır. Bu testler F testine dönüştürülmekte ve anlamlılığı bu şekilde test edilmektedir. Bu çalışmada yaygın olarak tercih edilen Wilks λ testi kullanılmıştır. Tablo 2'de yer alan anlamlılık testleri kanonik modelin manidar olduğunu ortaya koymaktadır (Wilks $\lambda = .68853$, $F(21, 994,08) = 6,56983$, $p=0.000$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda serbest zaman kolaylaştırıcıları ile motivasyonu arasında manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kanonik korelasyon analizi yapılırken n sayısının modelin anlamlılığını etkileme olasılığı göz önünde bulundurularak araştırmacılara etki büyüklüğünün de değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada, ters etki büyüklüğünü hesaplamak için "1- λ " değerinden yararlanılmıştır (0,31147). Bu değer kanonik değişkenlere ilişkin paylaşılan ortak varyansın miktarını gösterir ve regresyon analizinde yer alan R^2 gibi yorumlanır. Buna göre serbest zaman kolaylaştırıcıları ile serbest zaman motivasyonu arasında paylaşılan ortak varyansın %31.147 olduğu tespit edilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Paylaşılan Ortak Varyans



Tablo 2
Çok Değişkenli Anlamlılık Testleri

Testin Adı	Değer	Yaklaşık F.	Hipotez sd.	Hata sd	F'nin anlamlılık değeri
Pillais	.34099	6.37535	21.00	1044.00	.000
Hotellings	.40977	6.72545	21.00	1034.00	.000
Wilks	.68853	6.56983	21.00	994.08	.000
Roys	.19046				

Kanonik korelasyon analizi yapılırken elde edilen model ile her bir kanonik fonksiyonunun manidarlığına bakılmaktadır. Manidarlığın belirlenmesinde ise, kanonik fonksiyonların öz değerleri incelenmektedir (Sherry ve Henson, 2005). Kanonik analiz sonuçları serbest zaman kolaylaştırıcıları ile motivasyon arasındaki ilişki de 3 kanonik fonksiyon elde etmiştir. Kanonik fonksiyonlar ve onlara ait özdeğerler Tablo 3'te verilmektedir. 1. kanonik fonksiyona ilişkin korelasyon değerleri .43642 iken 2. Kanonik fonksiyona ilişkin korelasyon değeri .37835; 3. Kanonik fonksiyona ilişkin korelasyon değeri ise, 08591'dir. Elde edilen bu veriler, ilk kanonik fonksiyonda, serbest zaman kolaylaştırıcıları ile serbest zaman motivasyonu arasındaki ilişkide ortak varyansın %19.046 olduğunu; ikinci kanonik fonksiyonda paylaşılan ortak varyansın %14.315 olduğu; üçüncü kanonik fonksiyonda ise %0.0738 olduğunu ortaya koymaktadır. Kanonik korelasyon analizinde, ilk kanonik fonksiyonda dikkate alınmayan iki değişken arasındaki ilişki ikinci kanonik fonksiyonda maksimum düzeyde ortaya konulur. 3. kanonik fonksiyonda ise ilk iki fonksiyonda dikkate alınmayan kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkinin kanonik korelasyon değeri hesaplanmaktadır.

Tablo 3
Kanonik Fonksiyonlara İlişkin Özdeğerler

Kök No	Öz değer	Yüzde	Yığılmalı yüzde	Kanonik Korelasyon	Kanonik Korelasyonun Karesi
1	.23527	57.41507	57.41507	.43642	.19046
2	.16707	40.77050	98.18558	.37835	.14315
3	.00743	1.81442	100.00000	.08591	.00738

Kanonik korelasyon analizi için kanonik korelasyonun manidarlığını değerlendirmeye yönelik alanyazında farklı yorumlar bulunmaktadır (Sherry ve Henson, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu yaklaşımlardan biri olan ve bu araştırma kapsamında ele alınan analizlerden biri de boyut azaltma analizidir. Kanonik korelasyon analizinde her bir kanonik fonksiyon için veri setlerinin paylaşılmış olduğu ortak varyansı ortaya koyabilmek için boyut azaltma analizi kullanılmıştır. Bu analizde kanonik fonksiyonların almış olduğu kanonik korelasyon katsayıları yüksekten düşüğe doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanmakta, modelin manidarlığına bakılmakta ve veri setlerinin paylaşılmış olduğu ortak varyans incelenmektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere kanonik değişkenler arasındaki en yüksek ilişki birinci kanonik fonksiyona aittir. Birinci fonksiyon analiz dışı tutulduğunda kalan kanonik fonksiyonlar için kanonik korelasyonun manidarlığı ve paylaştıkları ortak varyans belirlenir. Boyut azaltma analizi ile tablo satırları her bir kanonik fonksiyon için incelenir ve tablonun en alt satırına geldiğinde kanonik korelasyon katsayısının azaldığı görülür. Genellikle elde edilen bu son kanonik fonksiyon arasındaki ilişki manidar değildir (Sherry ve Henson, 2005). Serbest zaman kolaylaştırıcıları ve serbest zaman motivasyonu değişkenlerini incelediğimizde veri setleri arasındaki ilişkide ilk iki kanonik fonksiyonun manidar olduğu belirlenmiştir. Tablo 4'te manidar olduğu tespit edilen ilk iki kanonik fonksiyon için; üç kanonik fonksiyonun yığılmalı değerlerinden oluşan 1 to 3 kanonik fonksiyonu görülmektedir (Wilks's $\lambda = .68853$, $F(21, 994.08) = 6.56983$, $p = .000$). Birinci ve üçüncü kanonik fonksiyona ilişkin yığılmalı değer göz önünde bulundurulduğunda serbest zaman kolaylaştırıcı ve serbest zaman motivasyonuna ilişkin paylaşılan ortak varyansın %31.147 [$1-\lambda = .31147$] olduğu tespit edilmiştir. Birinci kanonik fonksiyonun çıkarılmasından sonra kalan ikinci kanonik fonksiyon (2 to 3) serbest zaman kolaylaştırıcıları ve motivasyonu veri setleri arasındaki ilişkinin de manidar olduğu (Wilks's $\lambda = .85053$, $F(12, 694.00) = 4.87632$, $p = .000$) ve paylaşılan ortak varyansın %14.947 [$1-\lambda = .14947$] olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile Serbest zaman kolaylaştırıcıları ve motivasyonu arasındaki ilişkiye en fazla katkı sağlayan 1. ve 2. Kanonik fonksiyondur. 3. Kanonik fonksiyon manidar olmaması nedeniyle raporlanmamıştır.

Tablo 4
Boyut Azaltma Analizi

Kökler	Wilks λ	F	Hipotez Sd	Hata Sd	F'in anlamlılık düzeyi
1 to 3	.68853	6.56983	21.00	994.08	.000
2 to 3	.85053	4.87632	12.00	694.00	.000
3 to 3	.99262	.51747	5.00	348.00	.763

Kanonik korelasyon analizinde, kanonik fonksiyonlara ilişkin standardize edilmiş katsayılar ve yapısal katsayılar aracılığı ile veri setlerinde yer alan değişkenlerin kanonik değişkene sağlamış olduğu katkı ortaya konulmaktadır. Serbest zaman kolaylaştırıcıları veri setinde yer alan “kişisel kolaylaştırıcılar”, “kişilerarası kolaylaştırıcılar” ve “yapısal kolaylaştırıcılar” ile serbest zaman motivasyonu veri setinde yer alan “bilmek”, “başarmak”, “uyaran yaşamak”, “özdeşim”, “içe atım”, “dışsal düzenleme” ve “motivasyonsuzluk” değişkenlerinin skorları arasındaki ilişkide kanonik değişkene sağlanmış olan katkı değerlendirilmiştir (Tablo 5). Tablo 5’te, kanonik fonksiyonlara ait standardize katsayılar, yapısal katsayılar ve iki veri seti arasında paylaşılan ortak varyans sunulmaktadır. İki veri setinde yer alan değişkenlerin birinci ve ikinci kanonik fonksiyondaki ortak varyans değerlerinin toplanması bize bu değişkenlerin yer aldığı veri seti ve paylaştıkları ortak varyans değerinin kanonik modelde ne kadar olduğunu vermekte ve bu değer “h²” ile sunulmaktadır. “rs” ve “h²” değerleri içerisinde .45 ve üzeri katsayıya sahip olan değişkenler için buldukları veri setine önemli katkı yaptığı yorumu yapılabilir. Bu ölçütün belirlenmesinde, faktör analizine tabi tutulan maddelerin .45 üzeri faktör yüküne sahip olmasının önemli bir katkı olduğu yargısından yorum yapılmıştır (Sherry ve Henson, 2005). Tablo 5 incelendiğinde birinci kanonik fonksiyonda sırası ile serbest zaman kolaylaştırıcıları veri setine en fazla katkı sağlayan (.45 üzeri) değişkenler sırası ile kişisel kolaylaştırıcılar ve yapısal kolaylaştırıcılar iken serbest zaman motivasyonu veri setine .45 üzeri katkı sağlayan değişkenler; motivasyonsuzluk, özdeşim, bilmek ve dışsal düzenlemedir. Rc² değerlendirildiğinde ise birinci kanonik fonksiyon için hesaplanan değer .19046’dır. Bu değer her iki veri seti arasında paylaşılan ortak varyansın %19.046 olduğunu ortaya koymaktadır. İkinci kanonik fonksiyon değerlendirildiğinde ise serbest zaman kolaylaştırıcılar veri setine üç değişken de .45 üzeri anlamlı katkı sağlarken; serbest zaman motivasyonu veri setine .45 üzeri anlamlı katkı sağlayan değişkenler “bilmek”, “başarmak”, “uyaran yaşama”, “özdeşim”, “içe atım” ve “dışsal düzenlemedir”. 2. Kanonik fonksiyon için her iki veri seti arasında paylaşılan ortak varyans ise %14.315’tir.

Tablo 5
Birinci ve İkinci Kanonik Fonksiyon İçin Çözümleme

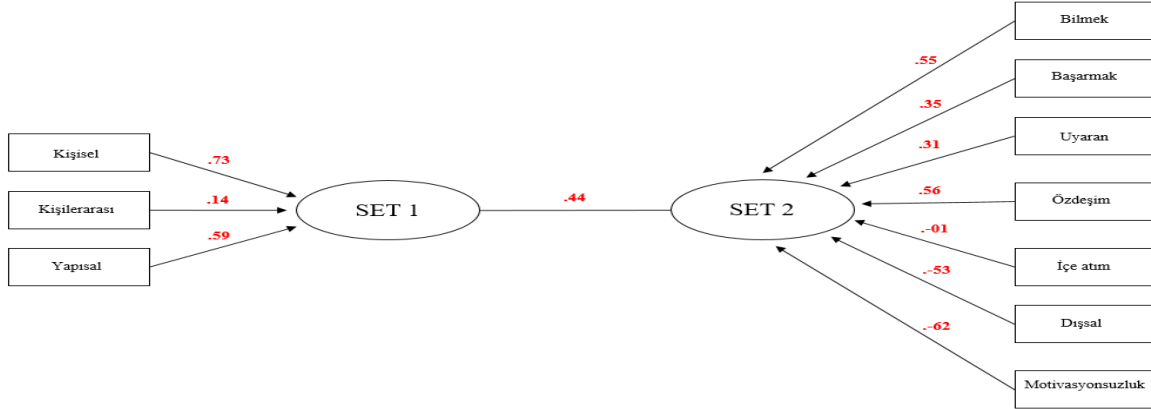
Değişken	1. Kanonik fonksiyon			2. Kanonik fonksiyon			
	Standardize Katsayılar	Yapısal Katsayılar (Rc)	Yapı Katsayısı Karesi (Rc ²)	Standardize Katsayılar	Yapısal Katsayılar (Rc)	Yapı Katsayısı Karesi (Rc ²)	Ortaklık Katsayısı (H ²)
Kişisel	.81213	.72819	0.53026	.10046	-.56322	0.31721	0.84747
Kişilerarası	-.83733	-.13799	0.01904	-.84570	-.97462	0.94988	0.96892
Yapısal	.49324	.59417	0.35303	-.31952	-.72717	0.52877	0.8818
Rc ²			.19046			.14315	
Bilmek	.45870	.54704	0.29925	-.09810	-.65309	0.42652	0.72577
Başarmak	.20030	.35375	0.12513	-.22950	-.74118	0.54934	0.67448
Uyaran yaş.	-.09115	.31446	0.09888	-.73221	-.89604	0.80288	0.90177
Özdeşim	.31836	.55867	0.31211	.32594	-.55255	0.30531	0.61742
İçe atım	.02914	-.01033	0.00010	-.11981	-.74279	0.55173	0.55184
Dışsal düz.	-.65309	-.53225	0.28329	-.24845	-.66921	0.44784	0.73113
Motivasyonsuzluk	-.29289	-.62040	0.38489	-.07984	-.43311	0.18758	0.57248

|.45|’den büyük olan rc ve h² değerleri altı çizili olarak gösterilmiştir.

Kanonik fonksiyonlarda, veri setine anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin işaretleri, değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü hakkında bilgi vermektedir. Aynı işarete sahip olan değişkenler arasında benzer yönlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Tablo 5'te görüldüğü üzere, birinci kanonik fonksiyon için serbest zaman kolaylaştırıcıları veri setinde yer alan kişisel ve yapısal kolaylaştırıcılar ile serbest zaman motivasyonu veri setinde yer alan motivasyonsuzluk, özdeşim, bilmek değişkenleri aynı yönlü ilişkiye sahiptir. Bir başka ifade ile bu değişkenlerin birlikte arttığı ya da azaldığı ifade edilebilir.

Şekil 2

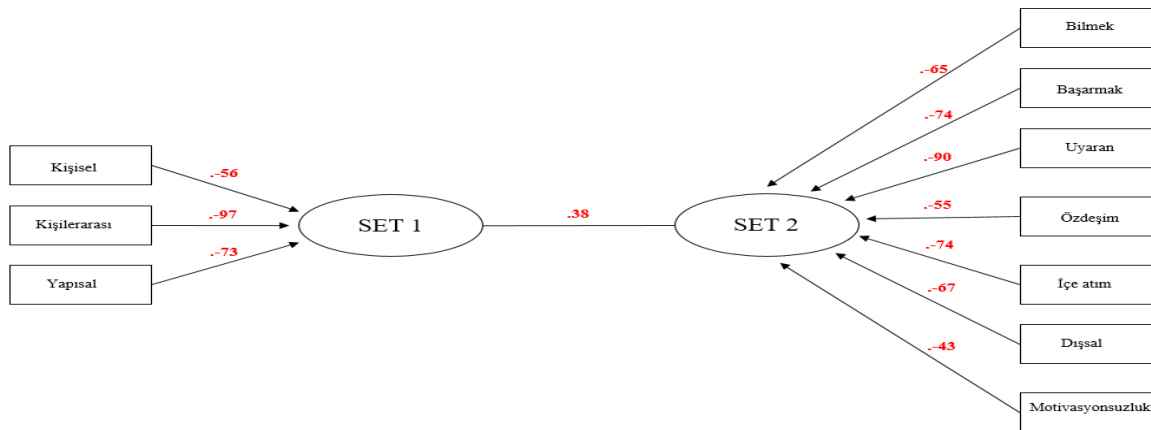
SZK ve SZM arasındaki 1. kanonik fonksiyona ait yapısal katsayılar ile kanonik korelasyon değeri



Değişkenlerin işaretlerine bakıldığında ise her iki veri setinde de katkı sağlayan değişkenlerin işaretlerinin aynı yönlü olduğu görülmektedir. Bu durum benzer yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Daha net bir ifade serbest zamana katılımını kolaylaştıran (“kişisel”, “kişilerarası”, “yapısal”) faktörlerin artması ile bireylerin içsel (“bilmek”, “başarmak”, “uyaran yaşama”) ve dışsal (“özdeşim”, “içe atım”, “dışsal düzenleme”) düzeyleri artmaktadır.

Şekil 3

SZK ve SZM arasındaki 2. kanonik fonksiyona ait yapısal katsayılar ile kanonik korelasyon değeri



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma serbest zaman kolaylaştırıcıları ile serbest zaman motivasyonu arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir. Araştırmaya ilişkin sonuçlar, serbest zaman kolaylaştırıcıları ile serbest zaman motivasyonu arasında ilk iki kanonik fonksiyonun manidar olduğunu göstermektedir. 1. Kanonik fonksiyon için serbest zaman kolaylaştırıcıları ile motivasyon arasındaki paylaşılan ortak varyansın %31.147 [$1-\lambda = .31147$]; ikinci kanonik fonksiyon için paylaşılan ortak varyansın %14.947 [$1-\lambda = .14947$] olduğu tespit edilmiştir. Birinci kanonik fonksiyon için kolaylaştırıcılar değişkenine en fazla

katkı yapan alt boyutun kişisel kolaylaştırıcılar olduğu; serbest zaman motivasyon değişkenine ise en fazla katkı sağlayan alt boyutun motivasyonsuzluk olduğu tespit edilmiştir.

Birinci kanonik fonksiyonda yer alan serbest zaman kolaylaştırıcılarının alt boyutlarını oluşturan kişisel ve yapısal kolaylaştırıcıların, serbest zaman motivasyonunun alt boyutlarını oluşturan bilmek ve özdeşim ile aynı yönlü; dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk ile ters yönlü ilişkiler sergilediği ortaya konmaktadır. Bu sonuç şu şekilde yorumlanabilir: kişisel ve yapısal kolaylaştırıcıların artması, bilmek ve özdeşim motivasyonunu arttıracaktır. Bu alt boyutlar birlikte artmakta ya da azalmaktadırlar. Ancak kişisel ve yapısal kolaylaştırıcılar arttıkça dışsal düzenleme ve motivasyonsuzluk düzeyi azalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde serbest zaman kolaylaştırıcıları ve motivasyon arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri akademik personellerin serbest zaman faaliyetlerindeki kolaylaştırıcılarının mesleki motivasyon düzeyleri ile ilişkisine odaklanmıştır. Çalışma sonuçları, akademisyenlerin serbest zaman kolaylaştırıcıları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile akademisyenlerin serbest zaman kolaylaştırıcıları arttıkça düşük motivasyon, duygusal çöküş, motivasyon kaybı, yıpranma, enerji kaybı düzeyi gibi etmenlerin azaldığı fakat mesleki motivasyon düzeylerinin arttığı belirlenmiştir (Bilgili, 2019). Serbest zamana katılım sağlayan Çin ve Kanadalı bireyler üzerinde içsel motivasyonun kolaylaştırıcılar üzerinde, kişisel, bağlamsal ve durumsal etkisini ele alan bir çalışma: Dikey bireysellik ve özerklik ile dikey kolektivizm ve bireysellik arasındaki etkileşimin içsel motivasyonu engellediğini; yatay bireysellik ve özerklik arasındaki etkileşimin ise içsel motivasyonu kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Walker, 2010).

Bireye yenilenme, eğlenme ve rahatlama fırsatı sağlayan kişisel kolaylaştırıcılar ile serbest zamana sahip olmak, serbest zaman aktiviteleri hakkında bilgi sahibi olmak ve ulaşım imkanına sahip olmak gibi yapısal kolaylaştırıcıların; bireylerin yeni bir şeyler öğrenme, çekici gelen konular hakkında bilgi edinme, derin bilgiye ulaşma, yeni ilginç alanlar keşfetme gibi motivasyonun bilmek alt boyutu ile gelişim sağlama, kendinin diğer yönlerini keşfetme, sosyal, fiziksel ve zihinsel yönlerini geliştirmeyi ifade eden motivasyonun özdeşim alt boyutu ile pozitif bir ilişki sergilemesi ve bununla birlikte bireylerin kişisel ve yapısal kolaylaştırıcılara sahip olmasının motivasyonsuzluk ile ters ilişkili olması anlaşılır görülmektedir. Başka bir ifade ile serbest zaman aktivitelerine katılımı kolaylaştıran unsurların artması bireylerin motivasyonsuzluk düzeyinin azaltmaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen başka çalışmalar bulunmaktadır. Gürsel ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre serbest zaman katılımını kolaylaştırmak yerine kişisel engel oluşturan unsurların artışı bireylerin aktiviteye katılım motivasyonsuzluklarını da arttırmaktadır. Yapılan bir başka araştırma sonuçları da mevcut bulguları destekler niteliktedir. Bireylerin serbest zaman katılımlarını zorlaştıran birey psikolojisi, tesis eksikliği, arkadaş eksikliği ve zaman kısıtı gibi engellerin motivasyonsuzluk düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir (Ayhan & Öçalan, 2022). LGBT’li bireylerin serbest zaman katılımını etkileyen unsurlar ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanan bir başka çalışma, bireylerin kişisel engelleri arttıkça motivasyonluk düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır (Özta, 2019).

Sonuç olarak; bireylerin serbest zaman aktivitelerine katılımı etkileyen en önemli faktörlerin başında serbest zaman motivasyonunun geldiği bilinmektedir. Bireylerin serbest zaman aktivitelerine yönelik motivasyon düzeylerinin yanı sıra onların serbest zaman aktivitelerine katılımlarını engelleyen unsurlar olduğu gibi, bu unsurları kolaylaştıran unsurlarında olduğu bilinmektedir. Bireyin serbest zamana katılımını kolaylaştıran kişisel, kişiler arası ve yapısal unsurlarındaki artış onların aktiviteye katılım motivasyonlarını da arttırabilir. Bu bilgiden yola çıkarak, üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerine katılım motivasyonlarını arttırmak için kişisel, kişiler arası ve yapısal kolaylaştırıcıların arttırılması önemlidir. Üniversitelerin özellikle kontrol edebileceği yapısal kolaylaştırıcılar üzerine odaklanmasını öneri olarak sunmaktayız. Bireylerin serbest zaman motivasyonlarını arttırmada serbest zaman kolaylaştırıcıları kadar serbest zaman engelleri ve engeller ile baş etme stratejilerinin de belirleyici olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda serbest zaman motivasyonu ile kolaylaştırıcılar arasındaki ilişkileri açıklama da farklı değişkenlerin kullanılmasının alanda çalışan araştırmacılara daha ayrıntılı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Çalışma, İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Örneklem seçiminde olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme tekniği kullanıldığı için sonuçların diğer bölüm ve üniversitelere genellenmesi mümkün değildir. Bu bağlamda yapılacak olan diğer çalışmalarda

araştırmacıların daha büyük veri setleri kullanmaları ya da olasılığı bilinen örnekleme tekniklerini kullanmaları önerilebilir. Ayrıca araştırma diğer üniversitelerde ve bölümlerde tekrar edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adam, I., Kumi-Kyereme, A., & Boakye, K. A. (2017). Leisure motivation of people with physical and visual disabilities in Ghana. *Leisure Studies*, 36(3), 315-328.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 233-52.
- Aydın, İ. (2021). Serbest zaman engelleri ile serbest zaman kolaylaştırıcılarını etkileyen faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler (ÇGÇN) modeliyle incelenmesi. *Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, 9(5), 1441-1454.
- Ayhan, R., & Öçalan, M. (2022). Uçurtma sörfü (Kitesurfing) ile ilgilenen bireylerin serbest zaman egzersiz düzeyleri, serbest zaman engelleri ve motivasyonlarının incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1), 13-32.
- Ayyıldız Durhan, T. (2019). A study on the effect of personal values on leisure motivation. *International Journal of Recreation and Sport Science*, 3(1), 25-38.
- Beard, J.G., & Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of Leisure Research*, 15(3), 219– 228.
- Bilgili, Ö. (2019). Akademik personellerin serbest zaman faaliyetlerindeki kolaylaştırıcıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Birinci, M. C., & Güçer, E. (2019). Boş zaman motivasyonu ve davranışsal niyet ilişkisinde boş zaman tatminin aracılık etkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(3), 1626-1639.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., et al. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Chen, Y. C., Li, R. H., & Chen, S. H. (2013). Relationships among adolescents' leisure motivation, leisure involvement and leisure satisfaction: A structural equation model. *Social Indicators Research*, 110(3), 1187-1199.
- Choi, S. H., & Fu, X. (2015). Re-examining the dimensionality of leisure motivation and leisure satisfaction in a multicultural context: evidence from Macau. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 3(1), 6-10.
- Crandall, R. (1980a). Motivations for Leisure. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 45-54.
- Crandall, R. (1980b). Social interaction, affect and leisure. *Journal of Leisure Research*, 11, 165-181.
- Crawford, D. W., Jackson, E. L., & Godbey, G. A. (1991). A hierarchical model of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 13(4), 309-320.
- Çuhadar, A., Er, Y., Demirel, M., & Demirel, D. H. (2019). Bireyleri rekreasyonel amaçlı egzersize motive eden faktörlerin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 153-161.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in behaviour*. Plenum Press.
- Demirel, M. A., Vapur, M., Yavuz, E., & Aydın, İ. (2022). Serbest zaman nostaljisinin serbest zaman motivasyonuna etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(1), 219-231.

- Emir, E., Kılıç, S. K., Gürbüz, B., & Öncü, E. (2022). Türk kadınlarının serbest zaman aktivitelerine katılımı: engeller ve kolaylaştırıcılar. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 69-78.
- Faber, J., & Fonseca, L. M. (2014). How sample size influences research outcomes. *Dental press journal of orthodontics*, 19, 27-29.
- Güngörmüş, H. A. (2012). The study of validity and reliability of Turkish version of leisure motivation scale. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1209-1216.
- Gürbüz, B., Öncü, E., & Emir, E. (2019). The Turkish adaptation of leisure facilitator scale: a validity and reliability study. *Physical Education of Students*, 23(2), 64-69.
- Gürsel, N., Güzel, P., & Yıldız, K. (2019). Kadınların rekreasyonel faaliyetlere katılımında motivasyon ve engelleri ile ilgili durum tespiti: Manisa ili örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 164-174.
- Hubbard, J., & Mannell, R. C. (2001). Testing competing models of the leisure constraint negotiation process in a corporate employee recreation setting. *Leisure Sciences*, 23, 145-163.
- İslamoğlu, A. H., & Alnaçık, Ü. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (4. basım). Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Kang, H. Y., Kim, H. H., Choi, H. W., Lee, W. I., & Lee, C. W. (2017). Relationship between leisure facilitators and serious leisure among female korean college soccer participants. *Asian Social Science*, 13(4), 117-124.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. basım). Nobel yayıncılık.
- Kelly, J. R. (1990). *Leisure* (2. ed.). Englewood Cliffs. Prentice-Hall, Inc.
- Kim, B., Heo, J., Chun, S., & Lee, Y. (2011). Construction and initial validation of the leisure. *Leisure/Loisir*, 35(4), 391-405.
- Kim, J. H., Brown, S. L., & Yang, H. (2019). Types of leisure, leisure motivation, and well-being in university students. *World Leisure Journal*, 61(1), 43-57.
- Koç, M. C., Ayar, H., Gümüş, H., & Çimen, K. (2019). Leisure motivation and leisure satisfaction: A practice on open water swimming competitions. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1916-1929.
- Koçak, F. (2017). Leisure constraints and facilitators: Perspectives from Turkey. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(10), 32-47.
- Korotkov, D., McLean, H., & Hamilton, L. (2011). Predicting leisure satisfaction: A comparative analysis of the agency and communion model with the five factor model of personality. *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*, 15, 1-20.
- Köse, E., & Yerlisu Lapa, T. (2018). Serbest zaman engelleri ile serbest zaman kolaylaştırıcıları arasındaki ilişki: Kanonik korelasyon analizi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 43-56.
- Kunnan, A. J. (1998). An introduction to structural equation modelling for language. *Language Testing*, 15, 295-332.
- Lee, Y. D., & Lin, H. C. (2011). Leisure motivation and life satisfaction: Test of mediating effect of leisure benefit. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 32(3), 749-761.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005) Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation. (3. basım). Pyrczak.
- Munchua, M. M., Lesage, D. M., Reddon, J. R. & Badham, T. D. (2003). Motivation, satisfaction and perceived freedom. *Journal of Offender Rehabilitation*, 38(1), 53-64.

- Neulinger, J. (1981). *The Psychology of Leisure*. Springfield.
- Öztaş, P. (2019). LGBTİ bireylerin serbest zaman egzersiz düzeyleri, serbest zaman engelleri ve motivasyonlarının incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1989, Octobre 28). *Construction et validation de l'Echelle demotivation vis-a-vis les Loisirs (EML)*. Communication presentee au congres annuel de laSQRP, Ottawa, ON.
- Ragheb, M. G., & Tate, R. (1993). A behavioural model of leisure participation, based on leisure attitude, motivation and satisfaction. *Leisure Studies*. 12(1), 61-70.
- Raymore, L. A. (2002). Facilitators to Leisure. *Journal of Leisure Research*. 34(1), 37-51.
- Sa, H. J., Lee, C. W., Kim, M. J., Chun, S. B., & Nam, S. B. (2015). Leisure facilitators and recreation specialization for female participants in running events. *Asian Social Science*. 11(27), 175-184.
- Sarol, H. (2017). Bireylerin fiziksel aktiviteye katılımını engelleyen ve kolaylaştıran faktörlerin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*. 14(4), 4354-4364.
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: a user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*. 84(1),37-48.
- Siyataş, A., Tükenmez, A., Hocaoğlu, M., & Donuk, B. (2018). Üniversitede öğrenim gören bireylerin serbest zaman engelleri ile kolaylaştırıcıları arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*. 5(24), 1795-1805.
- Soyer, F., Yıldız, N. O., Demirel, D. H., Serdar, E., Demirel, M., Ayhan, C., & Demirhan, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımlarına engel teşkil eden faktörler ile katılımcıların yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 2035-2046.
- Swinton, A. T., Freman, P. A., Zabriskie, R. B., & Fields, P. J. (2008). Nonresident Fathers' Family Leisure Patterns during Parenting Time with Their Children. *Fathering*. 6(3), 205-225.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. basım). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tinsley, H. & Kass, R. (1978). Leisure activities and need satisfaction: a replication and extension. *Journal of Leisure Research*, 10(3), 191-202.
- Walker, G. J. (2010). The effects of personal, contextual, and situational factors on the facilitation of intrinsic motivation: The case of Chinese/Canadians. *Journal of leisure research*, 42(1), 43-66.
- Wickham, S. E., Hanson, C. S., Shechtman, O., & Ashton, C. (2000). A pilot study: Attitudes toward leisure and leisure motivation in adults with spinal cord injury. *Occupational Therapy in Health Care*. 12(4), 33-50.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H., & Karataş, İ. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının serbest zamanda sıkılma algısı ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*. 7(2), 469-479.
- Yerlisu Lapa, T., Ağyar, E., & Bahadır, Z. (2012). Yaşam tatmini, serbest zaman motivasyonu, serbest zaman katılımı: beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir inceleme (Kayseri ili örneği). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. X(2), 53-59.
- Yurcu, G. (2017). Turistlerin kişilerarası ilişki tarzları, boş zaman motivasyonları ve boş zaman tatminleri ilişkisi: Antalya Kemer Beldibi örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 5(4), 200-226.



THE MEDIATION ROLE OF SELF-REGULATION IN EFFECT OF PERCEIVED STRESS ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN EMERGING ADULTS

Assist. Prof. Dr. Sezai Demir¹, Assoc. Prof. Dr. Öner Çelikkaleli²

¹ Hatay Mustafa Kemal University, Türkiye; demirsevai01@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-7767-4105>

² Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye; celikkaleli@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0003-0210-3647>

For citation: Demir, S. & Çelikkaleli, Ö. (2023). The mediation role of self-regulation in effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adults. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 66-101.

Abstract

Psychological well-being, which is one of the important concepts of the positive aspect of psychology, and the factors affecting it are the subject of more and more research. In this context, the aim of the study is to reveal whether self-regulation plays a mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being of emerging adult university students. The data of the study were collected from 451 university students (317 women and 134 men) (age range 18-28; mean=21.57, sd=1.89). SPSS 22 and AMOS 23 package programs were used in the analysis of the data. It was determined that the data showed a normal distribution before the analysis. According to the first findings obtained as a result of the research, there are negative significant relationships between perceived stress and psychological well-being and self-regulation, while there is a positive significant relationship between self-regulation and psychological well-being. Secondly, since the total and direct effect of perceived stress on psychological well-being and the indirect effect through self-regulation were significant, it was observed that self-regulation partially mediated the effect of perceived stress on psychological well-being. The findings were discussed and interpreted in the light of the literature and suggestions were made according to the findings.

Keywords: stress, perceived stress, psychological well-being, self-regulation

INTRODUCTION

Stress, which is one of the most discussed on causes and consequences in daily life and in the scientific world, is an important psychological variable that has attracted the attention of scientists for many years in view of its role in physiological and psychological health. Though stress is not specific to any developmental period and is a common situation in all stages of life, each developmental period has its own sources of stress. In this context, university life, which coincides with an important developmental period, also has subjective stress sources such as leaving home, taking responsibility

for life, loneliness, academic and economic responsibility (Dill and Henley, 1998). In a study, it was concluded that university students are in a period of constant high stress compared to the general population (Geng et al., 2016). Similarly, increased stress responses among university students have become a common issue on university campuses (Misra and Castillo, 2004; Sax, 1997). Globally, university students face significant emotional, mental, physical and social challenges during their school years (Mahmoud et al., 2012; Yorgason et al., 2008). Therefore, the necessity of conducting studies on the stress and the effects of stress experienced by emerging adults who appear as university students rose to prominence.

According to the World Health Organization, stress-related psychiatric disorders are the second most common non-communicable health problem worldwide (Murray et al., 2012). Research findings supporting this situation indicate that perceived stress is strongly associated with physiological health complaints (Wiklund et al., 2012), and mostly mental health symptoms (Thorsen et al., 2016), and especially high anxiety and depression (Bergdahl and Bergdahl, 2002). has been proven to be related. There is also evidence that it is associated with serious health problems, including many types of cancer, diabetes, cardiovascular disease, asthma, and rheumatoid arthritis (Cohen et al., 2007; Johnson et al., 2002) (Cohen et al., 1993; Dougall and Baum, 2001). In addition, positive correlations were observed between perceived stress and specific health complaints (Hjern et al., 2008; Torsheim and Wold, 2001). In recent studies, especially during the COVID-19 pandemic, which is the biggest health problem experienced in today's conditions, perceived stress is positively related to anxiety and depression in hospitalized COVID-19 patients and socially isolated people, and during this unprecedented crisis. The potential role of subjective threat assessment for the pandemic in experienced psychological problems has been revealed (Zandifar et al., 2020; Xu et al., 2020). All these findings clearly reveal why stress is considered such an important variable in both health sciences and psychology.

Notwithstanding so many determinations regarding the importance of stress, it seems quite difficult to make a single, universally agreed definition of stress. Martin and Brantley (2002) stated that the existence of many definitions of stress prevents stress from being a universally accepted construct, creating disagreements among stress researchers. Another reason for this case is the concept of stress is too broad and uncertain to be defined adequately, and as a result, different stress theories appear. Cohen and Kessler (1997) and Kopp et al. (2010) stated that this is because of the fact that some researchers focus on stress “environmental stressors or life events”, some on “psychological, subjective assessment of stress and evaluation of emotional responses”, and some on “evaluation of the activation of biological, physiological systems involved in the stress response”. As a result, it seems that it would be more appropriate to make a definition suitable for the field of study.

When stress is evaluated from a psychological point of view, it is known that people differ in their different responses to the same stressful events depending on certain individual factors such as their experiences, beliefs, personalities, genetic factors and social environment. Therefore, psychological stress can be accepted as a relationship between the individual and the environment that forces or exceeds the resources of the individual and jeopardizes his or her well-being (Lazarus and Folkman, 1984). Therefore, stress is the demands that jeopardize the person's well-being in the person-environment interaction and force or exceed their available resources (Folkman et al., 1986). It is possible to define the format. In order for an event or situation to be considered a stressful situation, it must be perceived as a stress situation through perceptual processes (Lazarus, 1966; Lazarus and Folkman, 1994). The influence of stressors is associated with (a) the perception of the stressor as threatening or demanding, and (b) the lack of necessary and appropriate personal resources to manage the stressor (Lazarus, 1966). Two evaluation processes have been defined regarding whether a situation should be considered as a source of stress (Lazarus and Folkman 1984). The first of these processes is the process in which the stressful situation is evaluated to have meaning for the individual. In this process, the stressor can be evaluated as harm/loss, danger and challenge (McGowan et al., 2006). After the initial evaluation process, the secondary evaluation process enters the circuit. Here, the individual evaluates the potential resources he/she has regarding what he/she can do in case of threat perception (Carver and Scheier, 1998). The aim here is to increase the possible benefits of the stressor; and to evaluate the resources available to eliminate the harms or overcome the stress. Whether a person

will experience stress in the face of a stressor depends on how the balance between primary and secondary evaluation is formed. This definition of stress emphasizes the relationship between the subject and the environment, considering the characteristics of the individual and the nature of the environmental event. Therefore, there is no objective way to project psychological stress as a response without looking at individual capacity.

Although it is a personal situation, exposure to a stressor or making such an assessment may have many negative consequences. According to Lazarus and Folkman (1994), increased exposure to stress factors may lead to an increased likelihood of physical and psychological impairment. For instance, various stressors (eg, physical and psychological) can cause acute and chronic problems, detrimental effects, including dysfunction of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis (Cohen et al., 1993). Schiffrin and Nelson (2010) found that perceived stress negatively predicted happiness in their study with university students. In another study, it was revealed that perceived stress had a negative impact on life satisfaction and resilience in university students (Abolghasemi and Varaniyab, 2010). In a study examining the effect of perceived stress on smoking behavior, it was detected that stress positively predicted smoking behavior (Naquin and Gilbert, 1996). In another study, Moeini et al. (2008) reported that perceived stress in university students exhibited a negative and significant relationship with mental health. To summarize, it can be said that perceived stress triggers or worsens negative psychological factors. In this general framework, it is thought that the perceived stress, which plays a role in such negative psychological factors, may also be related to psychological well-being, which is one of the most important indicators of the positive functionality of people.

Psychological well-being was first defined as the experience of positive emotions more than negative emotions (Bradburn, 1969). The definition suitable for today's use is discussed in 6 sub-dimensions. These; self-acceptance, individual development, life purpose, positive relationships with other people, domination of the environment and autonomy. An individual's psychological well-being is related to having skills related to these six dimensions (Ryff ve Keyes, 1995). Recent years have witnessed a shift from an emphasis on psychological or physiological dysfunctions to research focusing on well-being and positive mental health. Since psychological well-being is related to the well-being of life and is the combination of feeling good and functioning effectively (Huppert, 2009). This paradigm shift in mental health is particularly evident in current psychological research (Argyle, 1987; Diener, 1984; Kahneman, 1999; Ryff and Singer, 1998a; Seligman, 1991; 2002). It has also attracted the attention of epidemiologists, social scientists, economists, and policy makers (Huppert, 2009; Layard, 2005; Marks and Shah, 2005; Marmot et al., 1997; Mulgan, 2006). This positive perspective is also contained in the regulations of the World Health Organization, which defines health as “not merely the absence of disease or infirmity but a state of complete physical, mental and social well-being” (WHO, 1948). More recently, WHO has defined positive mental health as “a state of well-being in which an individual realizes his/her abilities, copes with the normal stresses of life, works productively and efficiently, and contributes to the society in which he/she lives” (WHO, 2001).

For these reasons, an excessive focus on the negative consequences of only health-related behaviors will limit our understanding of optimal human experiences, functionality, and health (Ryan and Deci, 2001; Disabato et al., 2016). Psychological well-being includes six fundamental aspects of well-being and happiness: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relationships with others, life purpose, and self-acceptance (Ryff and Keyes, 1995). In addition, the concept of well-being includes not only positive feelings of happiness and satisfaction, but also feelings such as interest, commitment, trust and compassion.

Sustainable well-being does not require individuals to feel good all the time. Experiencing painful emotions (for example, disappointment, failure, grief, sadness, stress) is a normal part of life, and being able to manage these negative or painful emotions is essential to long-term psychological well-being. However, it should be remembered that psychological well-being can be compromised when negative emotions last excessively or for too long and interfere with a person's ability to function in their daily life (Huppert, 2009).

Although not enough attention is paid to this issue among emerging adults and in the university setting, the impact of stress on students' well-being and health is well known (Chapell et al., 2005). It is known that stress affects academic performance and prevents processes such as attention and concentration, dedication to work, and attendance (Matheny et al., 2008). Therefore, stress has a negative impact on students' learning (Michie et al., 2001), cognitive capacities (Deligkaris et al., 2014), and more importantly, their psychological well-being (Heiman, 2004; Struthers et al., 2000). has the effect on them if stress becomes chronic, it can lead to burnout syndrome, which includes high levels of emotional exhaustion, increased depersonalization, and decreased personal satisfaction (Maslach, 1999).

There are many studies conducted on different samples on the effects of perceived stress on psychological well-being. For example, Nazir et al. (2020) in their study with medical doctors, Malinauskas and Malinauskiene (2018) in their study with male athletes, Treharne et al. (2007) in rheumatoid arthritis patients, Hezomi and Nadrian (2018) in Iranian female adolescents, Malinauskas and Malinauskiene (2020) in male university students, Smith and Yang (2017) and He et al. (2018) among prospective nurse university students, Kumar et al., (2020) in emerging adult university students and Chang et al. (2009) in their study with middle-adult individuals, found a negative significant relationship between perceived stress and psychological well-being. According to this general framework, it is thought that the perceived stress of emerging university students may have a significant negative impact on their psychological well-being.

However, it is possible to talk about many protective factors that can reduce or eliminate the negative effect of perceived stress, which is a subjective situation, on psychological well-being. Chang et al., (2009) and Eşigül and Cenkseven-Önder (2017) social problem solving, Strizhitskaya et al. (2018) emotional resilience of mental health, Gustems-Carnicer et al. (2019) cognitive and behavioral coping, pointed out that perceived social support functions as a protective factor. It is thought that another important factor that can act as a protective factor in the effect of perceived stress on psychological well-being is self-regulation.

Self-regulation refers to the regular exercise of control over oneself in order to adapt (Zimmerman, 2000) and adapting oneself to the desired standards, namely how one wants to think, feel and act (Carver and Scheier, 1998; Vohs and Baumeister, 2004) is defined as. From a social-cognitive perspective, self-regulation involves the production of planned and cyclically adapted thoughts, feelings, and actions to achieve personal goals in a changing social and physical environment (Zimmerman, 2000). At its most general level, self-regulation is cognitive, behavioral, and emotional control that occurs in response to environmental requirements (Carver and Scheier, 1981; Conger and Simmons, 1998; Scheier and Carver, 1988). Although researchers have examined self-regulation from various perspectives, the literature clearly shows that self-regulation has important implications for individual health and well-being, starting early in life (Geldhof et al., 2010). In this framework, since self-regulation is an important factor that ensures the survival and development of individuals, some researchers tend to see people's self-regulation capacity as one of the most important qualities that people can have (Vohs and Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000).

From this point of view, there is evidence that self-regulation plays a role in many important factors in human life. As an example, self-regulation affects children's school readiness (Morrison et al., 2010), academic achievement in childhood and adolescence (Cabi, 2015; Duckworth et al., 2010), and long-term health and education (McClelland et al., 2013).), self-efficacy, anxiety and academic achievement (Balat, et al., 2020), burnout (Duru et al., 2014), self-compassion and health (Terry and Leary, 2011), depression (Strauman, 2002), risky behaviors (Magar et al., 2008), learning strategies (Weinstein et al., 2011), academic procrastination (Park and Sperling, 2012; Sénécal et al., 1995), autonomy (Carver and Scheier, 2000), dependency (Brown, 1998) and alcohol use (Hull and Slone, 2004).

Based on the research findings given above, it is thought that self-regulation may be related to perceived stress. Ridder and de Wit (2006) and Vohs and Baumeister (2004) stated that self-regulation, which is generally defined as the psyche's efforts to control its internal states, processes and functions in order to reach a higher goal, has a negative effect on stress. It is stated that individuals with high

self-regulation can better protect themselves against psychological problems when faced with a stressful situation (Baumeister et al., 1994; Muraven and Baumeister, 2000; Tangney et al., 2004). For instance, it has been shown that individuals with higher self-regulation consume less alcohol when exposed to a stressor than individuals with lower self-regulation (Baumeister et al., 1994; Wills et al., 2002). Apart from this, studies have revealed the relationship between self-regulation and stress (Cole et al., 2011; Danaei and Hashemi, 2018; Ramli et al., 2018; Williams et al., 2009; Write, 2018). Despite the negative relationship between self-regulation and stress, it can be stated that stress can also negatively affect self-regulation. In this framework, while it has been indicated that stressors can reduce or deplete the internal source of self-regulation (Hobfoll, 1989; Lepore and Evans, 1996; Pearlin, 1989), it has been observed that this can lead to greater psychological distress when faced with subsequent or simultaneous stressors (Ennis, Hobfoll and Schröder, 2000). Also, emotional distress leads to failure of self-regulation when people try to protect against distress. High levels of distress can lead to attentional errors, using cognitive shortcuts, or other forms of information processing that can result in loss of control (Leith and Baumeister, 1996). Therefore, it can be said that self-regulation and stress can affect each other negatively. It is seen that the role of self-regulation in this relationship is preventive, and the role of stress is disruptive.

It can be said that another variable that can have a positive impact on self-regulation is psychological well-being. In a longitudinal study, it was observed that self-regulation positively predicted the self-regulation beliefs, social skills, and school aptitude test scores, which can positively affect the psychological well-being of the participants for 10 years or more after the start of the study (Mischel et al., 1988; Shoda et al., 1990). In addition, individuals with greater self-regulation were found to cope better with various situations and to deal with disappointments more appropriately. In addition, according to Carver and Scheier (1998), the first proposition of the concept of self-regulation is that people can adapt their behavior within the framework of their goals. Such a high-level skill makes it possible for people to set their goals, monitor their progress, and adjust their actions accordingly. In addition, it has been stated that self-regulation plays a central role in personal control in human functioning (Ciarrocchi, 2001). Self-control is a critical component of psychological well-being. Seligman (1991) stated that low personal control means more eating disorders, suicide attempts, alcohol, drug, tobacco addiction and an increasing amount of depression in modern societies. Because of all these elements, it can be said that self-regulation can positively affect the development of psychological well-being through control. Because of all this, it can be said that self-regulation, through control, can positively affect the development of psychological well-being, and that self-regulation skills can have an impact on stress-induced psychological well-being.

Aim of The Study

As a result of the review of the relevant literature, it was seen that there was no study on the mediating role of self-regulation skill in the effect of perceived stress on psychological well-being. Determining the mediating role of self-regulation skills will pave the way for the development of psychological intervention programs on these issues. In this context, the aim of the study is to reveal whether self-regulation, which acts as a buffer against negative situations, plays a mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adults. Within the framework of this general purpose, the hypotheses shown in Figure 1 below will be tested.

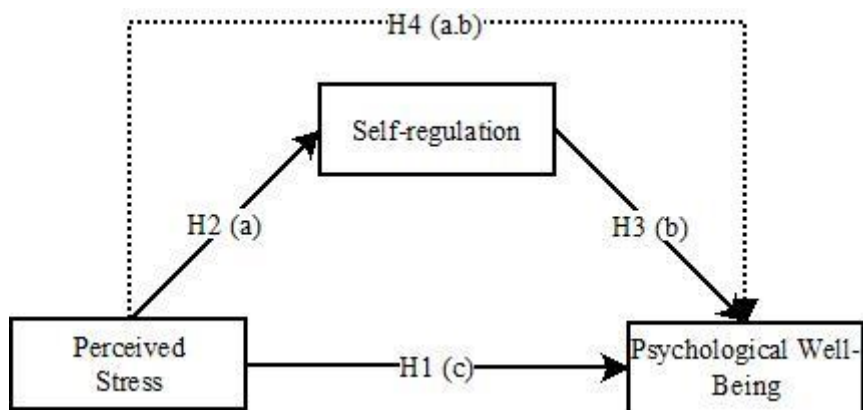


Figure- 1. The mediating role of self-regulation in the effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adults

Research Hypotheses:

H₁= The total effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adults (c) is negatively significant.

H₂= The direct effect of perceived stress on self-regulation in emerging adults (a) is negatively significant.

H₃= The direct effect of self-regulation on psychological well-being in emerging adults (b) is positively significant.

H₄= The indirect effect of perceived stress on psychological well-being through self-regulation in emerging adults (a.b) is negatively significant.

METHOD

Participants

The data of this study were collected from a total of 451 university students, 317 females and 134 males. The ages of the participants ranged from 18 to 28, with an average of 21.57 (1.89). For the collection of data, permission was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Hatay Mustafa Kemal University in line with the decision dated 05.03.2021 and numbered 16. The working group was created with an easy-to-find sampling method using Google forms in the digital environment. In this method, data is collected from (voluntary) individuals who are in the immediate vicinity, easy to reach, available at hand, and willing to participate in the research (Erkuş, 2011).

Data Collection Tools

Perceived Stress Scale: Scale, Cohen et al., (1983) was developed by the scale, adapted into Turkish by Yerlikaya and İnanç (2007), is a 5-point Likert-type self-evaluation scale consisting of 14 items and graded as 0 (never) to 5 (very often). Receiving high scores from the measurement tool is interpreted as high perceived stress. In order to test the validity of the measurement tool, a criterion-related validity study was carried out. In this framework, the relationships between PSS, Beck Depression Inventory and State-Trait Anxiety Inventory were calculated. The obtained correlation coefficients are .65, .56 and .66 in the positive direction, respectively. In the study conducted for the reliability of the scale, the test-retest reliability coefficient was obtained as .85, while the Cronbach alpha internal consistency coefficient was obtained as .84; McDonald's omega (ω) internal reliability coefficient was obtained as .90 from the data obtained within the framework of this study.

Psychological Well-Being Scale: Diener et al. (2009-2010) to measure socio-psychological well-being as a complement to existing well-being scales. The Turkish adaptation of the scale was done by Telef (2011; 2013). As a result of the exploratory factor analysis, the total explained variance was found to be 42%. The factor loads of the scale items were calculated between .54 and .76. In confirmatory factor analysis, fit index values were found to be RMSEA= 0.08, SRMR=0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95, and IFI=0.95. The Psychological Well-Being Scale is .30 with autonomy, .53 with environmental dominance, .29 with individual development, .41 with others, .38 with life goals, .56 with self-acceptance, and .56 with total psychological well-being, which are sub-dimensions of Psychological Well-Being Scales. relationship was found. In addition, a .30 relationship with autonomy, .69 with competence, .57 with relatedness, and .73 with total need satisfaction, which are sub-dimensions of the Need Satisfaction Scale, were found. The Cronbach alpha internal consistency coefficient obtained in the reliability study of the scale was calculated as .80. According to the test-retest result, there was a high level, positive and significant relationship between the first and second application of the scale ($r= 0.86, p<.001$). It was determined that the item-total correlations of the Psychological Well-Being Scale varied between .41 and .63, and the t-values were significant ($p<.001$). The items of the Psychological Well-Being Scale are answered between 1 and 7, as I strongly disagree (1) to I strongly agree (7). All items are expressed positively. Scores range from 8 (strongly disagree to all items) to 56 (strongly agree to all items). A high score indicates that the person has many psychological resources and strengths. Although the scale does not provide individual measures of aspects of well-being, it does provide an overview of positive functioning in different areas that we believe are important (Diener et al., 2010). McDonald's omega (ω) internal reliability coefficient was obtained as .90 from the data obtained within the framework of this study.

Self-Regulation Scale (SCA): Mezzich et al. (1997) and (Dawes, et al., 1999; Martin et al., 1994) using similar scales developed by Novak and Clayton (2001) and adapted into Turkish by Çelikkaleli (2019). It is a 4-point Likert-type scale, consisting of 25 items, such as 'Absolutely not true', 'Sometimes true', 'Mostly true', 'Always true'. The increase in the total scores obtained by reverse scoring of the items other than the 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, and 18 items in the measurement tool is interpreted as an increase in the self-regulation scores of the individuals. As the score from the scale increases, so does the level of self-regulation. As a result of the confirmatory factor analysis carried out regarding the construct validity of SARS, it was found that, as in the original scale, it consisted of a total of 3 sub-factors: 'Emotional Self-Regulation', 'Behavioral Self-Regulation' and 'Cognitive Self-Regulation', and that this factor structure had a good fit. values ($\chi^2/sd=2.02, GFI=.90, IFI=.92, CFI=.90$ and $RMSEA=.06$). In another validity study, a positive and significant correlation was found between SARS and Cognitive Flexibility Scale ($r= .45, p<.01$). In reliability studies, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was .82 for the total scale, .75 for the Emotional Self-Regulation subscale, .81 for Cognitive Self-Regulation, and .75 for Behavioral Self-Regulation. In the test-retest reliability study, it was obtained as .87 for the total scale, .85 for Emotional Self-Regulation, .77 for Cognitive Self-Regulation, and .76 for Behavioral Self-Regulation. 1-9 on the measuring tool. Items Emotional Self-Regulation, 10-18. Items Cognitive Self-Regulation, 19-25. Items measure Behavioral Self-Regulation. McDonald's omega (ω) internal reliability coefficient was obtained as .85 from the data obtained within the framework of this study.

Data Analysis

SPSS 22 and AMOS 23 programs were used in the analysis of the data. Before moving on to statistical analysis, studies on empty cell analysis, deviant data analysis and whether the data have a normal distribution were carried out. First of all, it was checked whether there were empty cells in the data set and the empty cells were filled with the average of the series with the empty cell using the Replace Missing Values interface in SPSS. Secondly, the presence of deviant data in the data set was determined by transforming the raw data into standard z-scores. Accordingly, it was checked whether the z values obtained changed between +3 and -3. Since there is no data outside these limits, no data was excluded from the analysis. Finally, it was decided whether the data set was normally distributed or not by looking at the Skewness and Kurtosis coefficients of the data. Accordingly, the values for perceived stress are .267--.312; -1.279-1.535 for psychological well-being and -.206--.066 for self-

regulation (See Table 1). Since these values vary between -1.96 and +1.96, it can be said that the data have a normal distribution. After these analyzes of the data, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r) was calculated and analyzed in order to determine the relationships between the research variables. In addition, Bootstrapping (resampling) method was used to determine whether self-regulation has a mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adults. This method involves obtaining a large number of samples based on the original sample. As with the original data in the theoretical model proposed by the researchers, the analysis is repeated in each resampling sample. In this context, the fact that the finding obtained from the original sample of the research is between the lowest and the highest findings obtained from the reconstructed samples and is in the same direction will cause the finding to be more reliable and lower Type I error. Hayes (2009) states that the number of resamples should be 5000 in order for these studies to yield reliable results. While deciding whether self-regulation (mediator variable) has a mediating role in the effect of perceived stress (independent variable) on psychological well-being (dependent variable), it was decided whether the direct effect of the independent variable on the dependent variable and the indirect effect through the mediator variable were significant. Accordingly, if both the direct and indirect effects of the independent variable on the dependent variable are significant, 'partial mediation'; If the direct effect becomes meaningless and the indirect effect remains significant, we can speak of a "full mediation" role.

FINDINGS

In this section, the findings obtained within the framework of the research hypotheses are given.

The descriptive findings regarding the variables of the study and the relationships between the variables are given in Table 1.

Table-1. Descriptive findings and correlation coefficients of research variables

Variables	\bar{x}	Ss	1	2	3	α	Skewness	Kurtosis
1-Perceived Stress	46.01	8.61	1			.90	.267	-.312
2-Psychological Well-being	42.06	8.78	-.25**	1		.90	-1.279	-1.535
3-Self-Regulation	73.31	10.23	-.44**	.38**	1	.85	-.206	-.066

N= 451, ** p<.01

The relationships between perceived stress, psychological well-being and self-regulation in adults and descriptive findings related to these variables are given in Table 1. Accordingly, there are negative significant relationships between perceived stress and psychological well-being ($r = -.25$, $p < .01$) and self-regulation ($r = -.44$, $p < .01$). On the other hand, a significant positive correlation was found between psychological well-being and self-regulation ($r = .38$, $p < .01$).

Figure 2 shows whether self-regulation plays a mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adults.

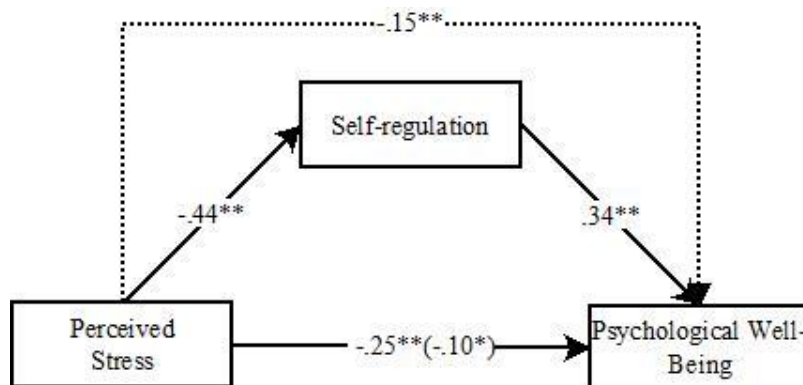


Figure-2. The mediating role of self-regulation in the effect of perceived stress on psychological well-being

As can be seen in Figure 2, the overall effect (c) of perceived stress on psychological well-being is significant in the negative direction ($\beta = -.25$, 95% CI = $-.34, -.17$). On the other hand, the direct effect of perceived stress on self-regulation (a) was also negatively significant ($\beta = -.44$, 95% CI = $-.52, -.37$). In contrast, the effect of self-regulation on psychological well-being (b) was positively significant ($\beta = .34$, 95% CI = $.28, .41$). The direct effect (c') of perceived stress on psychological well-being is negatively significant ($\beta = -.10$, 95% CI = $-.20, -.02$). Finally, the indirect effect (a.b) of perceived stress on psychological well-being, through self-regulation, is negative meaning ($\beta = -.15$, 95% CI = $-.19, -.12$). As a result, it is seen that both the direct effect of perceived stress and the indirect effect through self-regulation on psychological well-being are significant. Accordingly, it can be said that self-regulation plays a partial mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being.

The path coefficients and bootstrapping confidence intervals for the total, direct and indirect effects between the variables are given in Table 2.

Table-2. Total, direct, indirect effects of perceived stress on psychological resilience and bootstrapping confidence intervals in emerging adults

Types		Total Effect (% 95 CI)	Direct Effect (% 95 CI)	Direct Effect (% 95 CI)	Decision
Psychological well-being	← Perceived Stress	-.25** (-.34**, -.17**)	-.10** (-.20**, -.02*)	-.15** (-.19**, -.12**)	Partial Mediation
Self-regulation	← Perceived Stress		-.44** (-.52**, -.37**)		
Psychological well-being	← Self-regulation		.34** (.28**, .41**)		

**p<.01

As it can be seen when Table 2 is examined, the total, direct and indirect effects of perceived stress on psychological well-being are significant. As a result, it is seen that self-regulation plays a mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being.

DISCUSSION, CONCLUION AND SUGGESTIONS

In this study, it was investigated whether self-regulation plays a mediating role in the effect of perceived stress on psychological well-being in emerging adult university students. For this purpose, many hypotheses have been tested. According to the first hypothesis tested, the hypothesis that “*the total effect of perceived stress on psychological well-being (c) is negative in emerging adults*” was confirmed. Accordingly, the stress perceptions of adults who appear as university students have a negative effect on their psychological well-being. In other words, perceived stress negatively affects the psychological well-being of emerging adults. This finding is in line with the findings of the study conducted with adults who appear as university students. For example, Bernstein and Chemaly (2017), in their study with university freshmen, stated that students who reported low levels of perceived stress had a high level of psychological well-being. There is a negative and significant relationship between stress and psychological well-being in university students (Durand-Bush et al., 2015; Elliot et al., 2011). Li and Hasson (2020), who systematically evaluated the studies conducted with nurse candidate university students, determined that perceived stress had a negative effect on psychological well-being. In a study conducted by Eşigül and Cenkseven-Önder (2017), they found a negative significant relationship between university students' perceived stress levels and psychological well-being. Bono et al. (2020) found a negative significant relationship between perceived stress and psychological well-being in a similar sample study. Hepburn et al. (2021) found a negative and significant relationship between perceived stress and subjective well-being in their study with individuals receiving teacher education. Costescu et al. (2018) found a negative and significant relationship between the perceived stress and psychological well-being of first-year university students. Various studies have investigated the lack of social and family support during the university period (Yamada et al., 2014), homesickness

(Poyrazli and Lopez, 2007), adjustment difficulties (Buzoianu et al., 2016; Hardeman et al., 2016) and academic accepts difficulties (Goebert et al, 2009; Mahmoud et al, 2012) as risk factors for stress in students. Çeri and Çiçek (2021) stated that there is a negative significant relationship between the stress and psychological well-being of adults with and without health workers. All of these may cause students to experience higher stress, loss of social contacts and a decrease in their quality of life (Huhn et al, 2016), and all these negative experiences may also negatively affect their psychological well-being. In other words, it can be said that the high level of negative experiences of individuals – students adversely affect the psychological well-being processes.

Secondly, the hypothesis that “*The direct effect of perceived stress on self-regulation in emerging adults (a) is negatively meaningful*” was confirmed. In other words, it can be said that the perceived stress of emerging adults negatively affects their use of self-regulation skills. According to Ramli et al. (2018) reported that there is a significant relationship between the academic stress experienced by university students and their self-regulation skills. This is supported by previous research indicating that high levels of stress are negatively associated with executive functions such as self-regulation (Orem et al., 2008). Another finding showed that higher levels of perceived stress restricted students' ability to use executive functioning skills such as critical thinking strategies for complex action and engaging in goal-directed behavior overrides their emotional responses (Williams et al., 2009). In another study conducted with university students, Danaei and Hashemi (2018) revealed that there are negative significant relationships between perceived stress and self-regulation. Crescioni (2012) stated in his study with university students that perceived stress has a disruptive effect on self-regulation. There is a negative and significant relationship between stress and self-regulation in university students (Durand-Bush et al., 2015). Therefore, the stress that can be experienced during the university period, when there are many factors that can create a source of stress, may have had a negative effect on self-regulation skills by preventing or weakening students' ability to use their emotional, social, and cognitive processes effectively.

Third, the hypothesis that “*The direct effect of self-regulation on psychological well-being (b) is positively significant in emerging adults*” was also confirmed. Accordingly, it can be said that self-regulation positively affects the psychological well-being of individuals. Higher self-regulation is associated with higher levels of psychological well-being, including good mental health, the ability to maintain effective social relationships, and adaptive functioning at home or school (Buckner et al., 2009). There is a positive and significant relationship between self-regulation and psychological well-being in university students (Durand-Bush et al., 2015). The self-regulation process goes beyond describing how we deal with challenges and strive for optimal functioning; It also fixes our dysfunctions. Vohs and Baumeister (2004) reported that many of the problems we encounter on a daily basis include the inability to self-regulate effectively. In line with this finding, it can be said that university students who have mental health and well-being problems may not be able to effectively manage personal behaviors, thoughts, and emotions compatible with achieving the desired positive results consistently; in other words, they may have low and/or ineffective self-regulation skills. In the same light, college students who effectively regulate themselves through harmonious well-being and harmony may be more likely to be more likely to use strategies that facilitate performance on a daily basis to maintain adequate levels of mental health and well-being in the face of challenges (for example, academic and life-related stress) (Durand-Bush et al. al., 2015).

The final hypothesis of this study, “*The direct (c') and indirect (a.b) effects of perceived stress on psychological well-being through self-regulation in emerging adults are negatively significant*” was accepted. This finding indicates that self-regulation partially mediates the effect of perceived stress on psychological well-being. In a study conducted by Eşigül and Cenkseven-Önder (2017), the mediating role of social problem-solving skills was examined in the effect of perceived stress on psychological well-being, and it was seen that social problem-solving skills played a partial mediating role in this relationship. According to the results of a systematic review by Li and Hasson (2020) on the relationship between stress levels and psychological well-being of prospective nurse university students, stress is a part of nursing students' life, and it is a factor that affects their psychological well-being. In this study, it was stated that psychological resilience is an important variable as a strategy for coping with this undesirable situation, and therefore more studies should be done to help nurse

candidate students develop this skill. In another study, the moderator role of optimism in the effect of perceived stress on psychological well-being in university students was examined and it was seen that optimism regulates this relationship according to the findings (Chang, 1998). Kum et al. (2020) in their study examining the moderating role of proactively coping with stress in the relationship between perceived stress and psychological well-being in emerging adults, revealed that the effect of perceived stress on psychological well-being of those who stated that they coped proactively with stress decreased. Chang et al. (2009) found a significant negative relationship between perceived stress and psychological well-being in their study with middle-adult individuals and showed that social problem solving assumed a partial mediation role in the relationship between these two variables. Lee (2016), in his study with university students, found that those who use coping styles with high levels of problem-solving and low levels of avoidance in coping with stress have a lower effect of stress on psychological well-being. Vermaas (2010), in his study with adults, stated that perceived social support, especially perceived social support from the family, functions as a protective/preventive factor in the effect of stress on psychological well-being. According to the findings of this study, it is concluded that emerging adults should have self-regulation skills in order to prevent the stress they perceive from adversely affecting their psychological well-being. Finally, it can be said that the self-regulation skills of emerging adulthood have a protective quality to their psychological well-being levels from stressors.

Despite the findings, this study has some limitations. For example, obtaining data from online environments may have limited the validity of the findings by causing the participants not to show the same care they showed while collecting face-to-face data. In addition, the difference between the number of men and women brought another limitation to the findings. According to the findings and interpretations, the following recommendations are presented.

1- It is known that self-regulation and social problem solving partially mediate the effect of perceived stress on psychological well-being. Therefore, new studies that examine the mediating role of factors such as locus of control, resilience, psychological flexibility, optimism and hope can be planned.

2- Since the direct effect of stress on psychological well-being has been revealed by many research findings, psycho-educational studies that can improve the coping skills of emerging adults with stress can be carried out.

3- Based on the fact that university life contains many stress factors, remedial and/or development studies can be carried out on structural issues such as housing, transportation, and raising low living standards, which can be a source of stress for student.

4- Self-regulation had a negative effect on the effect of perceived stress level on psychological well-being in emerging adults. In other words, self-regulation skills contribute to psychological well-being despite perceived stress. Therefore, activities that will improve self-regulation skills can be included in university programs.

Conflict of Interests

Authors declare no conflict of interest on this study

REFERENCES

- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.178>
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geribildirimün öğrenenlerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 19-36. Retrieved from, <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/57638/624921>
- Baumeister, R. F., Heatherton, T., Tice, D. M., (1994). *Losing control: how and why people fail at self-regulation*. Academic Press, Inc.
- Bergdahl, L., & Bergdahl, M. (2002). Perceived stress in adults: Prevalence and association of depression, anxiety and medication in a Swedish population. *Stress and Health*, 18(5), 235–241. <https://doi.org/10.1002/smi.946>
- Bernstein, C., & Chemaly, C. (2017). Sex role identity, academic stress and wellbeing of first-year university students. *Gender and Behaviour*, 15(1), 8045-8069. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-87fd574b9>
- Bono, G., Reil, K., & Hescocox, J. (2020). Stress and wellbeing in urban college students in the us during the COVID-19 Pandemic: Can grit and gratitude help?. *International Journal of Wellbeing*, 10(3). 39-57. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i3.133>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine Publishing Company.
- Brown, J. M. (1998). *Self-regulation and the addictive behaviors*. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *treating addictive behaviors* (pp. 61–73). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1934-2_5
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30. <https://doi.org/10.1037/a0014796>
- Buzoianu, A. D., Popescu, C. A., Suciu, S., & Armean, S. M. (2016). Correlates of depression, anxiety and stress among foreign medical students studying general medicine in Romania. *European Psychiatry*, (33), S230. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.454>
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3). Retrieved From, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/312823>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: a control theory approach to human behavior*. Springer- Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 284-291. <https://www.jstor.org/stable/1449622>
- Chang, E. C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being?: A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 233-240. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00028-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00028-2)
- Chang, E. C., D'zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cognitive Therapy and Research*, 33(1), 33-49. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9155-9>
- Ciarrocchi, J. W. (2001). *Counseling problem gamblers: a self-regulation manual for individual and family therapy*. Elsevier.

- Cohen, S., & Kessler, R. C. (1997). *Measuring stress: a guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *Journal of the American Medical Association*, 298, 1684-1687
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Tyrrell, D. A., & Smith, A. P. (1993). Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 131–140. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.131>
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2010.06.018>
- Conger, R., & Simmons, R. L. (1998). Life-course contingencies in the development of adolescent antisocial behavior: a matching law approach. In T. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 55-99). New Brunswick, Transaction.
- Costescu, C., Oprea, A., Herța, D. C., & Nemeș, B. (2018). Perceived stress and well-being among international first year medical students in Romania. *Psihiatru. ro*, 52(1), 23-26. Retrived from <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid>
- Crescioni, A. (2012). *The Frayed Edges Of Willpower: Perceived Stress Impairs Self-Regulatory Performance* (Doctoral dissertation, 2012 Retrieved from, <http://diginole.lib.fsu.edu/etd>
- Çelikkaleli, Ö. (2019, 5-6 Aralık). *Ergenler için Öz-Düzenleme Ölçeği: Temel Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları* [Sözel sunum]. IV. Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Sempozyumu, Burdur, Türkiye. <https://www.isasor.org/index>
- Danaei, R., & Hashemi, T. (2019). Role of consciousness and perceived stress on behavioral procrastination: Mediating role of self-regulation. *International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences*, 4(4), 14-23. Available online at www.sciarena.com
- Dawes, M. A., Dorn, L. D., Moss, H. B., Yao, J. K., Kirisci, L., Ammerman, R. T., & Tarter, R. E. (1999). Hormonal and behavioral homeostasis in boys at risk for substance abuse. *Drug and Alcohol Dependence*, 55, 165-176. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(99\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(99)00003-4)
- Dill, P., & Henley, T. (1998). Stressors of college: A comparison of traditional and nontraditional students. *The Journal of Psychology*, 132, 25–32. <https://doi.org/10.1080/00223989809599261>
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological assessment*, 28(5), 471-482 <https://doi.org/10.1037/pas0000209>
- Dougall, A. L., & Baum, A. (2001). Stress, health and illness. In A. Baum, T. A. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Health Psychology* (pp. 321–337). Lawrence Erlbaum.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychological and Personality Science*, 1(4), 311-317. <https://doi.org/10.1177/1948550609359707>
- Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M., & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological well-being, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning?. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3). Retrieved from <https://cjc-rcc.ualgary.ca/article/view/61066>
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284. Retrived from, <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpZeU5qTXINZz09>

- Elliot, A. J., Thrash, T. M., & Murayama, K. (2011). A longitudinal analysis of self-regulation and well-being: Avoidance Personal goals, avoidance coping, stress generation, and subjective well-being. *Journal of Personality*, 79(3), 643-674. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00694.x>
- Ennis, N. E., Hobfoll, S. E., & Schröder, K. E. (2000). Money doesn't talk, it swears: How economic stress and resistance resources impact inner-city women's depressive mood. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2), 149-173. <https://doi.org/10.1023/A:1005183100610>
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. Güncelleştirilmiş baskı). Seçkin Yayınevi
- Eşigül, E., & Cenkseven Önder, F. (2017). Üniversite öğrencilerinde stres ve psikolojik iyi olma: Sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolü. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 803-818. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4275>
- Geldhof, G. J., Little, T. D., & Colombo, J. (2010). *Self-regulation across the lifespan*. In M. E. Lamb & A. Freund (Eds.), *Social and Emotional Development. Volume 2 of The handbook of Life-Span Development* (pp. 116–157). Editor-in-Chief: R. M. Lerner. Hoboken, Wiley.
- Goebert, D., Thompson, D., Takeshita, J., Beach, C., Bryson, P., Ephgrave, K. & Tate, J. (2009). Depressive symptoms in medical students and residents: A multischool study. *Academic medicine*, 84(2), 236-241. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31819391bb>
- Hardeman, R. R., Perry, S. P., Phelan, S. M., Przedworski, J. M., Burgess, D. J., & Van Ryn, M. (2016). Racial identity and mental well-being: The experience of African American medical students, a report from the medical student change study. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 3(2), 250-258. <https://doi.org/10.1007/s40615-015-0136-5>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new Millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- He, F. X., Turnbull, B., Kirshbaum, M. N., Phillips, B., & Klainin-Yobas, P. (2018). Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 68, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.013>
- Hepburn, S. J., Carroll, A., & McCuaig, L. (2021). The relationship between mindful attention awareness, perceived stress and subjective wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12290. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312290>
- Hezomi, H., & Nadrian, H. (2018). What determines psychological well-being among iranian female adolescents? Perceived stress may overshadow all determinants. *Health Promotion Perspectives*, 8(1), 79-87. <https://doi.org/10.15171/hpp.2018.10>
- Hjern, A., Alfven, G., & Ostberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatr*, 97(1), 112-117. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/buy/1989-29399-001>
- Huhn, D., Huber, J., Ippen, F. M., Eckart, W., Junne, F., Zipfel, S. & Nikendei, C. (2016). International medical students' expectations and worries at the beginning of their medical education: A qualitative focus group study. *BMC Medical Education*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0549-9>
- Hull, J. G., & Slone, L. B. (2004). *Alcohol and self-regulation*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 466–491). The Guilford Press.

- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *applied psychology. Health and Well-Being*, *10* :137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Johnson, S. B., Perry, N. W., & Rozensky, R. H. (2002). *Handbook of clinical health psychology: medical disorder and behavioral applications*. American Psychological Association
- Kopp, M. S., Thega, B. K., Balog, P., Stauder, A., Salaveez, G., Rózsa, S., (2010). Measures of stress in epidemiological research. *Journal of Psychosomatic Research*, *69*,211-225. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.09.006>
- Kumar, S. K., Mandal, S. P., & Bharti, D. A. (2020). Perceived stress and psychological wellbeing: The moderating role of proactive coping. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *46*(2), 200-209.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1994). *Stress, appraising, and coping*. Springer
- Lee, E. S. (2016). Moderated effects of coping strategies in the relation between life stress and psychological well-being in university students. *Journal of Korean Public Health Nursing*, *30*(3), 470-482. <https://doi.org/10.5932/JKPHN.2016.30.3.470>
- Leith, K. P., & Baumeister, R. F. (1996). Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk tasking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(6), 1250–1267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1250>
- Lepore, S.J., Evans, G.W., 1996. *Coping with multiple stressors in the environment*. In: Zeidner, M., Endler, N. (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, and Application*. Wiley, pp. 350–377.
- Li, Z. S., & Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, *90*, 104440. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104440>
- Magar, E. C., Phillips, L. H., & Hosie, J. A. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality and Individual Differences*, *45* (2), 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.014>
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing*, *33*(3), 149-156. <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.632708>
- Malinauskas, D. R., & Malinauskiene, V. (2018). The mediation effect of perceived social support and perceived stress on the relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing in male athletes. *Journal of Human Kinetics*, *65*, 291. doi: 10.2478/hukin-2018-0017
- Martin, C. S., Earleywine, M., Blackston, T. C., & Tarter, R. E. (1994). Aggressivity, inattention, hyperactivity, and impulsivity in boys at high and low risk for substance abuse. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *22*, 177-203. <https://doi.org/10.1007/BF02167899>
- Martin, P. D., & Brantley, P. J. (2002). Stress, coping and social support in health and behavior. In S. B. Johnson, N. W. Perry, & R. H. Rozensky (Eds.), *Handbook of Clinical Health Psychology: Disorders of Behavior and Health* (1st ed.; pp. 233–268). American Psychological Association.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- Mezzich, A. C., Tarter, R. E., Giancola, P. R., Lu, S., Kirisci, L., & Parks, S. (1997). Substance use and risky sexual behavior in female adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, *44*(2-3), 157-166. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(96\)01333-6](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(96)01333-6)

- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(4), 687–696. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.687>
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, *11*, 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *36*(2), 257–266. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.257>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. In S. D. Calkins & M. Bell (Eds.), *Child Development at The Intersection of Emotion and Cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association.
- Murray, C. J., Vos, T., Lozano, R., Naghavi, M., Flaxman, A. D., Michaud, C., Memish, Z. A. (2012). Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990-2010: A systematic analysis for the global burden of disease study 2010. *Lancet*, *380*(9859), 2197–2223. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61689-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61689-4)
- Naquin, M. R., & Gilbert, G. G. (1996). College students' smoking behavior, perceived stress, and coping styles. *Journal of Drug Education*, *26*(4), 367–376. <https://doi.org/10.2190/MTG0-DCCE-YR29-JLT3>
- Nazir, N., Hussain, H. A., Tanveer, F., Ullah, S., Khokar, M., & Sabri, A. A. (2020). Correlation of perceived stress and psychological well-being among doctors serving at various government and private hospitals of faisalabad. *Rawal Medical Journal*, *45*(4), 886–889. <https://www.rmj.org.pk/fulltext/27-1591340624.pdf>
- Novak, S. P. and Clayton, R. R. (2001). The Influence of school environment and self-regulation on transitions between stages of cigarette smoking: A multi-level analysis. *Health Psychology*, *20* (3), 196–207. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.20.3.196>
- Orem, D. M., Petrac, D. C., & Bedwell, J. S. (2008). Chronic self-perceived stress and set-shifting performance in undergraduate students. *Stress*, *11*(1), 73–78. <https://doi.org/10.1080/10253890701535103>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, *3*(01), 12–23. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 241–256. <https://doi.org/2136956>
- Poyrazli, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of psychology*, *141*(3), 263–280. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.3.263-280>
- Ramli, N. H., Alavi, M., Mehreznhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, *8*(1), 12. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*:719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sax, L. J. (1997). Health trends among college freshmen. *Journal of American College Health*, *45*, 252–262. <https://doi.org/10.1080/07448481.1997.9936895>

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). *A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21, pp. 303-346). Academic Press.
- Schiffirin, H. H., & Nelson, S. K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, *11*(1), 33-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9104-7>
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, *135*(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, *26*, 978–986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>
- Smith, G. D., & Yang, F. (2017). Stress, resilience and psychological well-Being in Chinese undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, *49*, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.10.004>
- Strauman, T. J. (2002). Self-regulation and depression. *Self and Identity*, *1*(2), 151-157. <https://doi.org/10.1080/152988602317319339>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72*(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 374-384. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7791/101929>
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, *10*(3), 352-362. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.558404>
- Thorsen, F., Antonson, C., Sundquist, J., & Sunfquist, K. (2016). Perceived stress and psychiatric symptoms in Swedish upper secondary school students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *6*(2), 183–194. <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p183>
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *J Adolesc*, *24*(6), 701-713. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0440>
- Treharne, G. J., Lyons, A. C., Booth, D. A., & Kitas, G. D. (2007). Psychological well-being across 1 year with rheumatoid arthritis: Coping resources as buffers of perceived stress. *British Journal of Health Psychology*, *12*(3), 323-345. <https://doi.org/10.1348/135910706X109288>
- Vermaas, E. (2010). *Social Support As A Moderator Between Stress and Psychological Well-Being* (Doctoral Dissertation, North-West University). Retrieved from, <http://hdl.handle.net/10394/6983>
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation: an introduction*. In: Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. The Guilford Press, pp. 1–9
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, *2011*(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E. B., Öhman, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender – a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, *12*, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-993>

- Williams, P. G., Suchy, Y., & Rau, H. K. (2009). Individual differences in executive functioning: Implications for stress regulation. *Annals of Behavioral Medicine, 37*(2), 126-140. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9100-0>
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2002). Moderators of the relation between substance use level and problems: Test of a self-regulation model in middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.1.3>
- Xu, C., Xu, Y., Xu, S., Zhang, Q., Liu, X., Shao, Y., Xu, X., Peng, L., & Li, M. (2020). Cognitive reappraisal and the association between perceived stress and anxiety symptoms in COVID-19 isolated people. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00858>
- Yamada, Y., Klugar, M., Ivanova, K., & Oborna, I. (2014). Psychological distress and academic self-perception among international medical students: The role of peer social support. *BMC Medical Education, 14*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-014-0256-3>
- Yerlikaya, E. E. ve İnanç, B. (2007). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçe Çevirisinin Psikometrik Özellikleri. IX. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özet Kitabı, İzmir, 276. www.remission.net Erişim Tarihi: 20 Mart 2022
- Yorgason, J. B., Linville, D., & Zitzman, B. (2008). Mental health among college students: Do those who need services know about and use them? *Journal of American College Health, 57*(2), 173-182. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.2.173-182>
- Zandifar, A., Badrfam, R., Yazdani, S., Arzaghi, S. M., Rahimi, F., Ghasemi, S., Khamisabadi, S., Khonsari, N. M., & Qorbani, M. (2020). Prevalence and severity of depression, anxiety, stress and perceived stress in hospitalized patients with COVID-19. *Journal of Diabetes and Metabolic Disorders, 19*, 1431-1438. <https://doi.org/10.1007/s40200-020-00667-1>

BELİREN YETİŞKİNLERDE ALGILANAN STRESİN PSİKOLOJİK İYİ OLMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE ÖZ-DÜZENLEMENİN ARACI ROLÜ

Dr. Öğr.Üyesi Sezai Demir¹, Doç. Dr. Öner Çelikkaleli²

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye; demirsezei01@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-7767-4105

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye; celikkaleli@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0003-0210-3647

Kaynak Göstermek İçin: Demir, S. & Çelikkaleli, Ö. (2023). Beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracı rolü, *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), 66-101.

Özet

Psikolojinin pozitif yönünün önemli kavramlarından biri olan psikolojik iyi olma ve buna etki eden faktörler gün geçtikçe daha çok araştırmaya konu olmaktadır. Bu çerçevede çalışmanın amacı beliren yetişkin üniversite öğrencilerinin algıladıkları stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracılık rolü üstlenip üstlenmediğini ortaya koymaktır. Çalışmanın verileri 317'si kadın, 134'ü erkek toplam 451 üniversite öğrencisinden (yaş aralığı 18-28; ortalaması=21.57, ss=1.89) toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak, Algılanan Stres Ölçeği, Psikolojik İyi Olma Ölçeği ve Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 23 paket programları kullanılmıştır. Verilerin analiz öncesinde normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda algılanan stres ile psikolojik iyi olma ve öz-düzenleme arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öz-düzenlemenin algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde ise kısmi aracılık yaptığı görülmüştür. Elde edilen bulgular alan yazını ışığında tartışılmış, yorumlanmış ve bulgulara göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: stres; algılanan stres; psikolojik iyi olma; öz-düzenleme

GİRİŞ

Gündelik yaşamda ve bilim dünyasında nedenleri ve sonuçları hakkında en çok konuşulan kavramlardan biri olan stres, fizyolojik ve psikolojik sağlık açısından oynadığı rol nedeniyle uzun yıllardır bilim insanlarının dikkatini çeken önemli bir psikolojik değişkendir. Stres herhangi bir gelişim dönemine özgü olmayıp yaşamın tüm aşamalarında yaygın olarak karşılaşılan bir durum olmakla birlikte, her gelişim döneminin kendine özgü stres kaynakları bulunmaktadır. Bu çerçevede önemli bir gelişim dönemine denk gelen üniversite yaşamı da evden ayrılma, yaşamın sorumluluğunu alma, yalnızlık, akademik ve ekonomik sorumluluk gibi öznel stres kaynaklarına sahiptir (Dill ve Henley, 1998). Gerçekleştirilen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin, genel nüfusa oranla sürekli olarak yüksek stresin yaşandığı bir dönemde oldukları (Geng vd., 2016) belirtilmiştir. Benzer bir biçimde üniversite öğrencileri arasında artan stres tepkileri, üniversite kampüslerinde yaygın olarak görülen bir konu haline gelmiştir (Misra vd., 1997). Dünya çapında, üniversite öğrencileri okul yıllarında önemli duygusal, zihinsel, fiziksel ve sosyal zorluklarla karşı karşıyadır (Mahmoud vd., 2012; Yorgason vd., 2008). Bunlardan dolayı üniversite öğrencisi beliren yetişkinlerin bu dönemlerinde yaşadıkları stres ve stresin etkilerine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Stresin psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, insanların deneyimleri, inançları, kişilikleri, genetik faktörleri ve sosyal çevreleri gibi belirli bireysel faktörlere bağlı olarak aynı stresli olaylara farklı tepkilerinde birbirinde farklılaştıkları bilinmektedir. Bu nedenle psikolojik stres, birey ve çevre

arasındaki, bireyin kaynaklarını zorlayan veya aşan ve onun iyilik halini tehlikeye atan bir ilişki olarak kabul edilebilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Dolayısıyla stresin, birey-çevre etkileşiminde kişinin iyi uyumunu tehlikeye düşüren ve mevcut kaynaklarını zorlayan ya da aşan talepler (Folkman vd., 1986) biçiminde tanımlamak mümkündür. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, strese bağlı psikiyatrik bozukluklar, dünya çapında bulaşıcı olmayan en yaygın ikinci sağlık sorunudur (Murray vd., 2012). Bu durumu destekler nitelikteki araştırma bulgularında, algılanan stresin fizyolojik sağlıkla ilgili şikâyetler (Wiklund vd., 2012), daha fazla ruhsal sağlık belirtileri (Thorsen vd., 2016) ve özellikle yüksek kaygı ve depresyonla (Bergdahl ve Bergdahl, 2002) güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, birçok kanser türü, diyabet, kardiyovasküler hastalık, astım ve romatoid artrit (eklem romatizması) dahil (Cohen vd., 2007; Johnson vd., 2002) ciddi sağlık sorunuyla ilişkili olduğuna yönelik kanıtlar bulunmaktadır (Cohen vd., 1993; Dougall ve Baum, 2001). Bunların yanında, algılanan stres ve özgün sağlık şikâyetleri arasında da pozitif yönde ilişkiler de gözlemlenmiştir (Hjern vd., 2008; Torsheim ve Wold, 2001). Son dönemlerde yapılan çalışmalarda ise özellikle günümüz koşullarında yaşanan en büyük sağlık sorunu olan COVID-19 pandemi döneminde yapılan çalışmalarla, algılanan stresin, hastanede yatan COVID-19 hastalarında ve sosyal olarak izole edilmiş insanlarda kaygı ve depresyon ile pozitif ilişkili olduğu ve benzeri görülmemiş bu kriz sırasında pandemiye yönelik öznel tehdit değerlendirmesinin yaşanan psikolojik sorunlardaki potansiyel rolünü ortaya konmuştur (Zandifar vd., 2020; Xu vd., 2020). Tüm bu bulgular, stresin hem sağlık bilimlerinde hem de psikoloji alanında neden bu kadar önemli bir değişken olarak ele alındığını açıkça ortaya koymaktadır.

Stresin önemine yönelik bu kadar tespit olmasına rağmen evrensel olarak üzerinde anlaşmaya varılan bir tek stres tanımı yapmak oldukça zor gibi görünmektedir. Martin ve Brantley (2002) stresin birçok tanımının olmasının, stres araştırmacıları arasında anlaşmazlıklar yaratarak, stresin evrensel olarak kabul edilen bir yapı olmasını engellediğini, ifade etmişlerdir. Bu durumun diğer bir nedeninin de stres kavramının yeterince tanımlanamayacak kadar geniş ve belirsiz bir yapı olduğu, bunun sonucu olarak da farklı stres kuramlarının ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Cohen ve Kessler (1997) ve Kopp vd. (2010) bunun nedenin araştırmacıların bazılarının stresin “çevresel stres kaynaklarına veya yaşam olaylarına” bazılarının “psikolojik, öznel stres değerlendirmesini ve duygusal tepkileri değerlendirmesine” ve bazılarının da stresin “biyolojik, stres yanıtında yer alan fizyolojik sistemlerin aktivasyonunun değerlendirilmesine” odaklanmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak çalışılan alana uygun tanım yapmanın daha uygun olabileceği görülmektedir.

Bir olay ya da durumun stres yaratan bir durum olarak değerlendirilmesi için algısal süreçler aracılığıyla stres durumu olarak algılanması gerekmektedir (Lazarus, 1966; Lazarus ve Folkman, 1994). Stres yaratan faktörlerin etkisi, (a) stres kaynağının tehdit edici veya talepkar olarak algılanması ve (b) stres kaynağını yönetmek için gerekli ve uygun kişisel kaynakların eksikliği ile ilişkilidir (Lazarus, 1966). Bir durumun stres kaynağı olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine ilişkin olarak iki değerlendirme süreci tanımlanmıştır (Lazarus ve Folkman 1984). Bu süreçlerden ilki, stres yaratan durumun birey için de anlam taşıdığı değerlendirildiği süreçtir. Bu süreçte stresör kişi tarafından zarar/kayıp, tehlike ve meydan okuma biçiminde değerlendirilebilmektedir (McGowan vd., 2006). İlk değerlendirme sürecinden sonra devreye ikincil değerlendirme süreci girmektedir. Burada birey tehdit algısı durumunda neler yapabileceğine ilişkin sahip olduğu potansiyel kaynaklarını değerlendirmeye almaktadır (Carver ve Scheir, 1998). Burada amaç stresörün olası yararlarını arttırmaya; zararlarını ise ortadan kaldırmaya veya streörün üstesinden gelmeye yönelik sahip olunan kaynakları değerlendirmektir. Kişinin stresör karşısında stres yaşayıp yaşamayacağı, birincil ve ikincil değerlendirme arasındaki denge nasıl oluştuğuna bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu stres tanımı, bireyin özelliklerini ve çevresel olayın doğasını dikkate alarak özne ve çevre arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu nedenle, bireysel kapasiteye bakmadan psikolojik stresi bir tepki olarak tahmin etmenin nesnel bir yolu bulunmamaktadır.

Kişiyeye özgü bir durum olsa da bir stresöre maruz kalma veya böyle bir değerlendirme yapmanın birçok olumsuz sonucu olabilmektedir. Lazarus ve Folkman'a (1994) göre, stres faktörlerine artan maruz kalma, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlığın bozulma olasılığının arttırabilmektedir. Örneğin, çeşitli stres faktörlerine (fiziksel ve psikolojik) maruz kalma akut ve kronik sorunlara,

hipotalamus-hipofiz adrenal ekseninin işlev bozukluğu dahil olmak üzere zararlı birçok etkilere neden olabilmektedir (Cohen vd., 1993). Schiffrin ve Nelson (2010) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada algılanan stresin mutluluğu negatif yönde yordadığını bulmuşlardır. Bir başka çalışmada algılanan stresin üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık üzerinde negatif yönde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Abolghasemi ve Varaniyab, 2010). Algılanan stresin sigara içme davranışı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada ise stresin sigara içme davranışını pozitif yönde yordadığı görülmüştür (Naquin ve Gilbert, 1996). Moeini vd. (2008), üniversite öğrencilerinde algılanan stresin ru sağlığıyla negatif yönde anlamlı bir ilişki sergilediği rapor edilmiştir. Özetlemek gerekirse, algılanan stresin olumsuz psikolojik faktörleri tetiklediği veya daha da kötü bir biçimde ortaya çıkmasında rol oynadığı söylenebilir. Bu genel çerçevede bu kadar olumsuz psikolojik faktörde rol oynayan algılanan stresin insanları pozitif yöndeki işlevselliğinin en önemli göstergelerinden biri olan psikolojik iyi olmayla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik iyi oluş, ilk olarak olumlu duyguların, olumsuz duygulardan daha fazla yaşanması olarak tanımlanmıştır (Bradburn, 1969). Günümüzdeki kullanımına uygun tanımı ise 6 alt boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; kendini kabul, bireysel gelişim, yaşam amacı, diğer insanlarla olumlu ilişkiler, çevreye hâkim olma ve özerklidir. Bireyin psikolojik iyi oluşu bu altı boyuta ilişkin becerilere sahip olmasıyla ilişkilidir (Ryff ve Keyes, 1995). Son yıllarda, psikolojik veya fizyolojik işlev bozukluklarına yapılan vurgudan, iyi olmaya ve olumlu ruh sağlığına odaklanan araştırmalara geçişe tanıklık etmek mümkündür. Çünkü psikolojik iyi oluş yaşamın iyi gitmesiyle ilgilidir ve kendini iyi hissetme ile etkin bir şekilde işleyişin birleşimidir (Huppert, 2009). Ruh sağlığındaki bu paradigma kayması, mevcut psikolojik araştırmalarda özellikle belirgindir (Argyle, 1987; Diener, 1984; Kahneman, 1999; Ryff ve Singer, 1998a; Seligman, 1991; 2002). Aynı zamanda bu konu sosyal bilim insanlarının, ekonomi alanının ve politikacıların da üzerinde durduğu bir konu olmuştur (Huppert, 2009; Layard, 2005; Marks ve Shah, 2005; Marmot vd., 1997; Mulgan, 2006). Bu olumlu bakış açısı, sağlığın “yalnızca hastalık veya sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden tam bir iyilik hali” olarak tanımlandığı Dünya Sağlık Örgütü'nün tüzüğünde de yer almaktadır (DSÖ, 1948). Daha yakın süreçte, Dünya Sağlık Örgütü bu çerçevede olumlu yöndeki (pozitif) ruh sağlığını “bireyin kendine özgü yeteneklerini gerçekleştirebildiği, yaşam içerisindeki normal stres durumlarıyla baş edebildiği, verimli ve üretken şekilde çalışabildiği iyilik hali ve içinde bulunduğu topluma katkıda sunabilme” (DSÖ, 2001) biçiminde tanımlamıştır:

Bu nedenlerle yalnızca sağlıkla ilgili davranışlarının olumsuz sonuçlarına aşırı odaklanmak, optimal insan deneyimleri, işlevsellik ve sağlık konusundaki anlayışımızı sınırlayacaktır (Ryan ve Deci, 2001; Disabato vd., 2016). Psikolojik iyi olma, iyi olma ve mutluluğun temel altı yönünü içermektedir: özerklik, çevreye hakimiyet, kişisel düzeyde gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşama ilişkin amaç ve kendini kabul edebilme (Ryff ve Keyes, 1995). Bunların yanında iyi hissetme kavramı, yalnızca olumlu mutluluk ve memnuniyet duygularını değil, aynı zamanda ilgi, bağlılık, güven ve şefkat gibi duyguları da içermektedir.

Sürdürülebilir iyi oluş, bireylerin her an ve her koşulda iyi hissetmeleri anlamına gelmemektedir. Hayal kırıklığı, üzüntü, keder, başarısızlık, stres gibi elem veren duygular, yaşamın içerisinde ve bu olumsuz duyguları yönetebilmek uzun vadeli psikolojik iyilik hali için oldukça önemlidir. Bununla birlikte unutulmaması gereken bir durum var ki, yaşanan olumsuz duygular yoğun veya gereğinden fazla sürdüğünde ve bir kişinin günlük yaşamında işlev görme yeteneğini engellediğinde, psikolojik iyi olma durumu tehlikeye girebilmektedir (Huppert, 2009).

Üniversite öğrencisi beliren yetişkinlerde ve üniversite ortamında bu konuya yeterince ilgi gösterilmemesine rağmen, stresin öğrencilerin iyiliği ve sağlığı üzerindeki etkisi iyi bilinmektedir (Chapell vd., 2005). Stresin akademik performansı etkilediği, dikkat ve konsantrasyon, çalışmaya kendini adanma ve derse devam etme gibi süreçleri engellediği bilinmektedir (Matheny vd., 2008). Bu nedenle stres, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde (Michie vd., 2001), bilişsel kapasiteleri (Deligkaris vd., 2014) ve daha da önemlisi psikolojik iyi oluşları (Heiman, 2004; Struthers vd., 2000) üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Stres kronik hale gelirse, yüksek düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşmada artış ve kişisel tatminde azalma içeren tükenmişlik sendromuna yol açabilir (Maslach, 1999).

Psikolojik iyi olma üzerinde algılanan stresin etkilerine yönelik farklı örneklemeler üzerinde yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Nazir vd. (2020) tıp doktorlarıyla yaptıkları çalışmada, Malinauskas ve Malinauskiene (2018) erkek atletlerle yaptıkları çalışmada, Treharne vd. (2007) eklem romatizması hastalarıyla, Hezomi ve Nadrian (2018) İranlı kadın ergenlerde, Malinauskas ve Malinauskiene (2020) erkek üniversite öğrencileriyle, Smith ve Yang (2017) ve He vd. (2018) hemşire adayı üniversite öğrencileriyle, Kumar vd. (2020) beliren yetişkin üniversite öğrencileriyle ve Chang vd. (2009) orta yetişkinlik dönemindeki bireylerle yaptıkları çalışmada algılanan stres düzeyi ile psikolojik iyi olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiler elde etmişlerdir. Bu genel çerçeveye göre, üniversite öğrencisi beliren yetişkinlerinin algıladıkları stresin psikolojik iyi olmaları üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Ancak, öznel bir durum olan algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki negatif yöndeki etkisini azaltabilecek veya ortadan kaldıracak birçok koruyucu faktörden söz etmek mümkündür. Chang vd. (2009) ve Eşiğül ve Cenkseven-Önder (2017) sosyal problem çözmenin, duygusal sağlamlılığın, ruh sağlığının, Gustems-Carnicer vd. (2019) bilişsel ve davranışsal başa çıkmanın, algılanan sosyal desteğin koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğünü ifade etmişlerdir. Algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde koruyucu olarak işlev görebilecek diğer önemli bir faktörün öz-düzenleme olabileceği düşünülmektedir.

Öz-düzenleme bireyin uyum sağlamak için kendi üzerinde düzenli olarak kontrol uygulaması (Zimmerman, 2000) ve kendi kendini ulaşılmak istenilen standartlara, yani kişinin kendisini nasıl düşünmek, hissetmek ve davranmak istiyorsa buna uygun hale getirmesi (Carver ve Scheier, 1998; Vohs ve Baumeister, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal-bilişsel bakış açısına göre ise öz-düzenleme, değişen sosyal ve fiziksel çevrede kişisel hedeflere ulaşmak için planlanmış ve döngüsel olarak uyarlanmış düşünce, duygu ve eylemlerin üretilmesini içermektedir (Zimmerman, 2000). En genel düzeyinde öz düzenleme, çevresel gerekliliklere yanıt olarak ortaya çıkan bilişsel, davranışsal ve duygusal kontroldür (Carver ve Scheier, 1981; Conger ve Simmons, 1998; Scheier ve Carver, 1988). Araştırmacılar, çeşitli bakış açılarından öz düzenlemeyi incelemiş olsalar da alan yazın, öz düzenlemenin yaşamın erken dönemlerinde başlayarak bireysel sağlık ve iyi olma için önemli etkileri olduğunu açıkça göstermektedir (Geldhof vd., 2010). Bu çerçevede öz-düzenleme bireylerin hayatta kalmasını ve gelişmesini sağlayan önemli bir faktör olması nedeniyle, bazı araştırmacılar insanların kendi kendini düzenleme kapasitesini insanların sahip olabileceği en önemli niteliklerden biri olarak görme eğilimindedirler (Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000).

Buna paralel olarak öz-düzenlemenin insan yaşamında önemli birçok faktörde rol oynadığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin, öz-düzenlemenin çocuklarda okula hazır olma (Morrison vd., 2010), çocukluk ve ergenlik dönemindeki akademik başarı (Cabı, 2015; Duckworth vd., 2010) ve uzun vadede sağlık ve eğitim (McClelland vd., 2013), öz-yeterlik, kaygı ve akademik başarı (Balat vd., 2020), tükenmişlik (Duru vd., 2014), öz-şefkat ve sağlık (Terry ve Leary, 2011), depresyon (Strauman, 2002), riskli davranışlar (Magar, Phillips ve Hosie, 2008), öğrenme stratejileri (Weinstein vd., 2011), akademik erteleme (Park ve Sperling, 2012; Senécal vd., 1995), özerklik (Carver ve Scheier, 2000), bağımlılık (Brown, 1998), alkol kullanımı (Hull ve Slone, 2004) ile ilişkisi ortaya konulmuştur.

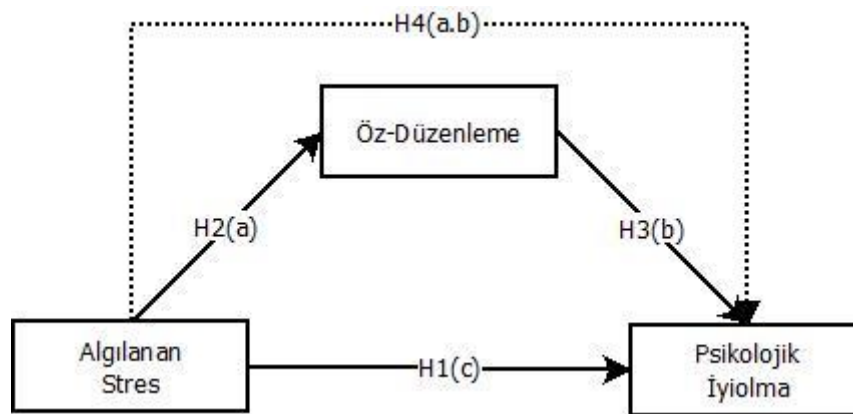
Öz-düzenlemenin, yukarıda verilen araştırma bulgularından yola çıkarak, algılanan stres ile ilişkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ridder ve de Wit (2006) ve Vohs ve Baumeister (2004), genel olarak kişinin daha yüksek bir hedefe ulaşmak amacıyla içsel durumlarını, süreçlerini ve işlevlerini kontrol etme çabaları olarak tanımlanan öz-düzenlemenin stres üzerinde negatif yönde etkili bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Öz düzenlemesi yüksek bireylerin, stresli bir durumla karşılaştıklarında kendilerini psikolojik sorunlara karşı daha iyi koruyabildikleri belirtilmektedir (Baumeister vd., 1994; Tangney, Baumeister ve Boone 2004). Örneğin, daha fazla öz düzenlemeye sahip bireylerin, bir strese maruz kaldıklarında, daha düşük öz düzenlemeye sahip bireylere göre daha az alkol tükettikleri gösterilmiştir (Baumeister vd., 1994; Wills vd., 2002). Bunun dışında yapılmış çalışmalarda öz-düzenlemenin stresle ilişkisi ortaya konulmuştur (Cole vd., 2011; Danaei ve Hashemi, 2018; Ramli vd., 2018; Williams vd., 2009; Write, 2018). Öz-düzenlemenin stresle negatif yöndeki ilişkisine karşın, stresin de öz-düzenlemeyi negatif yönde etkileyebileceği ifade edilebilir. Bu çerçevede stresörlerin, öz-düzenlemenin içsel kaynağını azaltabileceği veya tüketebileceği belirtilmişken (Hobfoll, 1989;

Leporeve Evans, 1996; Pearlin, 1989), bunun da daha sonraki veya eşzamanlı stresörlerle karşılaşıldığında daha büyük psikolojik sıkıntıya yol açabildiği görülmüştür (Ennis vd., 2000). Ayrıca, yaşanan duygusal sıkıntılar, özellikle stres durumlarında öz düzenleme başarısızlığına yol açabilmektedir. Yüksek düzeyde sıkıntı, dikkat hatalarına, bilişsel kısıyollar kullanmaya veya kontrolü kaybetmeyle sonuçlanabilecek diğer bilgi işleme tarzlarına yol açabilmektedir (Leith ve Baumeister, 1996). Dolayısıyla, öz-düzenleme ve stresin birbirlerini negatif yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu ilişkide öz-düzenlemenin rolünün önleyici, stresin rolünün ise bozucu olduğu görülmektedir.

Öz-düzenlemenin üzerinde pozitif yönde etkili olabileceği diğer bir değişkenin de psikolojik iyi olma olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bir boylamsal çalışmada öz-düzenlemenin çalışma başladıktan sonraki 10 yıl ve daha fazla sürede katılımcıların psikolojik iyi olmalarını olumlu yönde etkileyebilen yetkinlik inançlarını, sosyal becerilerini ve okul yetenek testi puanlarını pozitif yönde yordadığı görülmüştür (Mischel vd., 1988; Shoda vd., 1990). Ayrıca, daha fazla öz düzenleme yeteneğine sahip bireylerin, çeşitli durumlarla daha iyi başa çıktıkları ve hayal kırıklıklarıyla daha uygun bir biçimde başa çıktıkları görülmüştür. Ayrıca, Carver ve Scheier'e (1998) göre öz-düzenleme kavramının ilk önermesi, insanların davranışlarını hedefleri çerçevesinde uyarlayabilmesidir. Böyle bir üst düzey beceri de kişilerin hedeflerini belirleyebilmelerini, ilerlemelerini izleyebilmelerini ve eylemlerini buna göre ayarlayabilmelerini olanaklı kılmaktadır. Ayrıca, öz-düzenlemenin insan işleyişindeki kişisel kontrolün merkezi bir rol oynadığı belirtilmiştir (Ciarrocchi, 2001). Kişisel kontrol, psikolojik iyi oluşun kritik bir bileşenidir. Seligman (1991), kişisel kontrol düşüklüğünün modern toplumlarda daha fazla yeme bozuklukları, intihar girişimleri, alkol, uyuşturucu, tütün bağımlılığı ve artan miktarda depresyon anlamına geldiğini ifade etmiştir. Tüm bunlardan dolayı, öz-düzenlemenin, kontrol yoluyla, psikolojik iyi oluşun olumlu yönde gelişimini etkileyebileceği, stres düzeyinin ise psikolojik iyi oluş üzerindeki olumsuz etkisinin de öz düzenleme becerileriyle en az düzeye inebileceği söylenebilir.

Çalışmanın Amacı

İlgili alanyazınının incelenmesi sonucunda öz-düzenleme becerisinin algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisindeki aracılık rolüne ilişkin çalışmanın olmadığı görülmüştür. Öz-düzenleme becerilerinin aracılık rolünün tespiti ise bu konularda yapılacak psikolojik müdahale programlarının gelişimine zemin hazırlayabilecektir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde, olumsuz durumlara karşı tampon görevi üstlenen öz-düzenlemenin, aracılık rolü üstlenip üstlenmediğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda Şekil 1'de gösterilen hipotezler test edilecektir.



Şekil 1. Beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracılık rolü

Araştırmanın Hipotezleri

H₁= Beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki toplam etkisi (c) negatif yönde anlamlıdır.

H₂= Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öz-düzenleme üzerindeki doğrudan etkisi (a) negatif yönde anlamlıdır.

H₃= Beliren yetişkinlerde öz-düzenlemenin psikolojik iyi olma üzerindeki doğrudan etkisi (b) pozitif yönde anlamlıdır.

H₄= Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öz-düzenleme aracılığıyla psikolojik iyi olma üzerindeki dolaylı etkisi (a.b) negatif yönde anlamlıdır.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın verileri 317'si kadın 134'ü erkek toplam 451 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 28 aralığında değişmekte olup, ortalaması 21.57'dir (1.89). Verilerin toplanması için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 05.03.2021 tarih ve 16 nolu karar doğrultusunda izin alınmıştır. Çalışma grubu, dijital ortamda Google formlar kullanılarak, kolay bulunabilen örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemde, ulaşılması kolay, yakın çevredeki araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireylerden veri toplanır (Erkuş, 2011).

Veri Toplama Araçları

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ): Ölçek, Cohen vd. (1983) tarafından geliştirilmiştir. Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 14 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ve 0 (hiç) ile 5 (çok sık) biçiminde derecelendirilen bir öz-değerlendirme ölçeğidir. Ölçme aracından yüksek puanların alınması yüksek algılanan stresin olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Ölçme aracının geçerliğini test edebilmek amacıyla ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede ASÖ ile Beck Depresyon Envanteri ve Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları sırasıyla pozitif yönde .65, .56 ve .66'dır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan çalışmada, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak elde edilmişken, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak elde edilmişken; bu çalışma çerçevesinde elde edilen verilerden McDonald'ın omega (ω) iç güvenilirlik katsayısı .90 olarak elde edilmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Diener vd. (2009-2010) tarafından günümüzde kullanılan iyi oluşla ilgili ölçekleri tamamlamak ve sosyal ve psikolojik anlamda iyi oluş düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Telef (2013), Türkçe'ye uyarlama konusunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri (1) kesinlikle katılmıyorum ve (7) kesinlikle katılıyorum arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddelerin ifadesi olumludur. Ölçekten alınacak en yüksek puan 56'dır. Puan yükseldikçe bireyin psikolojik kaynaklara ve güce sahip olduğu varsayılmaktadır. Geçerlilik çalışması için yapılan açımlayıcı faktör analizine göre toplam açıklanan varyans %42 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizine göre ise ölçekteki maddelerin faktör yükleri .54 ile .76 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra yapısal doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.08, SRMR=0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI=0.95 olarak bulunmuştur. Telef (2014) tarafından uyarlanan ölçek, Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerinin alt boyutlarından sırasıyla özerklik alt boyutuyla .30, çevresel hakimiyet alt boyutuyla .53, bireysel gelişim alt boyutuyla .29, diğerleri ile olumlu ilişki alt boyutuyla .41, yaşam amaçları alt boyutuyla .38, öz-kabul alt boyutuyla .56 ve toplam psikolojik iyi oluş ile .56 düzeyinde ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun dışında İhtiyaç Doyum Ölçeğinin alt boyutlarından olan özerklikle .30, yeterlikle .69, ilişkili olmayla .57 ve toplam ihtiyaç doyumu ile .73 düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. İkinci güvenilirlik çalışması için yapılan test tekrar test sonucuna göre ilk ve ikinci uygulama arasında pozitif, yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.86$, $p<.001$). Psikolojik İyi oluş ölçeği madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında olduğu ve t-değerlerinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Bu çalışma çerçevesinde elde edilen verilerden McDonald'ın omega (ω) iç güvenilirlik katsayısı .90 olarak elde edilmiştir.

Öz-Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ): Mezzich vd. (1997) ve (Dawes, vd., 1999; Martin vd., 1994) tarafından geliştirilmiş olan benzer ölçeklerden yararlanılarak Novak ve Clayton (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçme aracı Çelikkaleli (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 25 maddeden oluşan ve “*Kesinlikle doğru değil*”, “*Arasına doğru*”, “*Çoğunlukla doğru*”, “*Her zaman doğru*” biçiminde 4’lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçme aracında bulunan 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18. Maddeler dışındaki maddelerin ters puanlanmasıyla elde edilen toplam puanların yükselmesi bireylerin öz-düzenleme puanlarının arttığı biçiminde yorumlanmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça öz-düzenleme düzeyinin de artmaktadır. ÖDÖ’nin yapı geçerliğine ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, orijinal ölçekte olduğu gibi “Duygusal Öz-Düzenleme”, “Davranışsal Öz-Düzenleme” ve “Bilişsel Öz-Düzenleme” olmak üzere toplam 3 alt faktörden oluştuğu ve bu faktör yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2_{sd}=2.02$, GFI=.90, IFI=.92, CFI=.90 ve RMSEA=.06). Diğer bir geçerlik çalışmasında ÖDÖ ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir ($r= .45$, $p<.01$). Güvenirlik çalışmalarında, toplam ölçek için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .82, Duygusal Öz-Düzenleme alt ölçeği için .75, Bilişsel Öz-Düzenleme için .81 ve Davranışsal Öz-Düzenleme için .75 olarak elde edilmiştir. Test-tekrar test güvenirlik çalışmasında ise toplam ölçek için .87, Duygusal Öz-Düzenleme için .85, Bilişsel Öz-Düzenleme için .77 ve Davranışsal Öz-Düzenleme için .76 olarak elde edilmiştir. Ölçme aracında bulunan 1-9. Maddeler Duygusal Öz-Düzenlemeyi, 10-18. Maddeler Bilişsel Öz-Düzenlemeyi, 19-25. Maddeler Davranışsal Öz-Düzenlemeyi ölçmektedir. Bu çalışma çerçevesinde elde edilen verilerden McDonald’ın omega (ω) iç güvenirlik katsayısı .85 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 23 paket programları kullanılmıştır. İstatistiksel analizlere geçmeden önce boş hücre analizi, sapkın veri analizi ve verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle veri setinde boş hücre olup olmadığı kontrol edilmiş ve boş hücreler SPSS’te bulunan Replace Missing Values arayüzü kullanılarak boş hücrenin bulunduğu serinin ortalamasıyla doldurulmuştur. İkinci olarak, veri setinde sapkın veri olup olmadığı ham verilerin standart z-puanlarına dönüştürülmesiyle belirlenmiştir. Buna göre, elde edilen z değerlerin +3 ile -3 arasında değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu sınırlar dışında herhangi bir veri bulunmadığı için herhangi bir veri analizden çıkartılmamıştır. Son olarak, veri setinin normal dağılıp dağılmadığına verilerin basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Buna göre Algılanan stres için değerler .27-.31 psikolojik iyi olma için -1.279-1.535 ve öz-düzenleme için -.206--.066 olarak elde edilmiştir (Bkz. Tablo 1). Bu değerler -1.96 ile +1.96 arasında değiştiği için verilerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir. Verilere ilişkin olarak gerçekleştirilen bu incelemelerden sonra, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca, beliren yetişkinlerde algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracılık rolünün olup olmadığını belirleyebilmek için Bootstrapping (yeniden örnekleme) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, orijinal örneklemden yola çıkılarak çok sayıda örneklemin elde edilmesini içermektedir. Araştırmacılar tarafından önerilen teorik modeldeki özgün veriler gibi, her bir yeniden örnekleme örnekleminde analiz tekrar edilmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın özgün örneklemine göre elde edilen bulgunun, yeniden oluşturulan örneklemlerden elde edilen bulgularla aynı yönlü olması bu çalışmadaki bulgunun daha güvenilir olmasını ve daha düşük Tip I hatası yapılmasına neden olacaktır. Hayes (2009) bu çalışmaların güvenilir sonuçlar ortaya çıkması için yeniden örnekleme sayısının 5000 olması gerektiğini söylemektedir. Öz-düzenlemenin (aracı değişken) algılanan stresin (bağımsız değişken) psikolojik iyi olma (bağımlı değişken) üzerindeki etkisindeki aracılık rolünün olup olmadığına karar verilirken, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin üzerindeki doğrudan ve aracı değişken aracılığıyla oluşan dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığına bakılarak karar verilmiştir. Buna göre, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki hem doğrudan hem de dolaylı etkisi anlamlı ise “kısmi aracılık”; doğrudan etki anlamsızlaşıp dolaylı etki anlamlı kalmaya devam ediyorsa “tam aracılık” rolünden söz edilebilmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ve değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1’de verilmiştir.

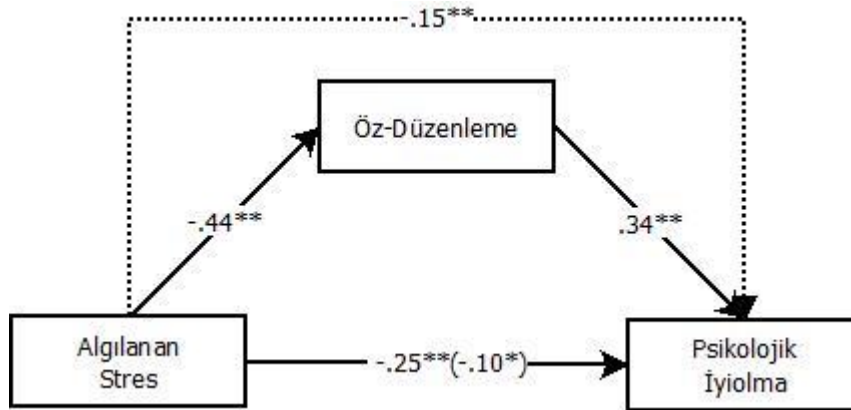
Tablo-1. Araştırma değişkenlerine ait betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları

Değişkenler	n	\bar{x}	Ss	1	2	3	A	Basıklık	Çarpıklık
1-Algılanan Stres	451	46.01	8.61	1			.90	.267	-.312
2-Psikolojik İyi Olma	451	42.06	8.78	-.25**	1		.90	-1.279	-1.535
3-Öz-düzenleme	451	73.31	10.23	-.44**	.38**	1	.85	-.206	-.066

N= 451, ** p<.01

Tablo 1’de beliren yetişkinlerde algılanan stres düzeyi, psikolojik iyi olma hali ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlere ilişkin betimsel bulgular verilmiştir. Buna göre, algılanan stres ile psikolojik iyi olma ($r = -.25, p < .01$) ve öz-düzenleme arasında ($r = -.44, p < .01$) negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna karşın, psikolojik iyi olma ile öz-düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir ($r = .38, p < .01$).

Beliren yetişkinlerde öz-düzenlemenin algılanan stres düzeyi ve psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisinde aracılık rolü oynayıp oynamadığı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil-2. Algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracılık rolü

Şekil 2’de görülebileceği üzere, algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki toplam etkisi (c) negatif yönde anlamlıdır ($\beta = -.25, \% 95 \text{ GA} = -.34, -.17$). Diğer taraftan, algılanan stresin öz-düzenleme üzerindeki doğrudan etkisi (a) de negatif yönde anlamlıdır ($\beta = -.44, \% 95 \text{ GA} = -.52, -.37$). Buna karşın, öz-düzenlemenin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisi (b) pozitif yönde anlamlıdır ($\beta = .34, \% 95 \text{ GA} = .28, -.41$). Algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki doğrudan etkisi (c) negatif yönde anlamlıdır ($\beta = -.10, \% 95 \text{ GA} = -.20, -.02$). Son olarak, algılanan stresin, öz-düzenleme aracılığıyla, psikolojik iyi olma üzerindeki dolaylı etkisi (a.b) negatif yönde anlamlıdır ($\beta = -.15, \% 95 \text{ GA} = -.19, -.12$). Sonuç olarak, algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki hem doğrudan etkisi hem de öz-düzenleme aracılığıyla oluşan dolaylı etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, öz-düzenlemenin algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü oynadığı söylenebilir.

Değişkenler arasındaki toplam, doğrudan, dolaylı etkilere ilişkin yol katsayıları ve bootstrapping güven aralıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-2. Beliren yetişkinlerde algılanan stresin, psikolojik sağlık üzerindeki toplam, doğrudan, dolaylı etkisi ve bootsraping güven aralıkları

Yollar		Toplam Etki (% 95 GA)	Doğrudan Etki (% 95 GA)	Dolaylı Etki (% 95 GA)	Karar
Psikolojik İyi Olma	← Algılanan Stres	-.25** (-.34**, -.17**)	-.10** (-.20**, -.02*)	-.15** (-.19**, -.12**)	Kısmi Aracılık
Öz-Düzenleme	← Algılanan Stres		-.44** (-.52**, -.37**)		
Psikolojik İyi Olma	← Öz-Düzenleme		.34** (.28**, .41**)		

**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde de görülebileceği üzere, algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisi toplam, doğrudan ve dolaylı etkisi anlamlıdır. Sonuç olarak, öz-düzenlemenin algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde aracılık rolü üstlendiği görülmektedir.

TARTIŞMA, YORUM ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, beliren yetişkin üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde öz-düzenlemenin aracılık rolü üstlenip üstlenmediği araştırılmıştır. Bu amaç çerçevesinde birçok hipotez test edilmiştir. Test edilen ilk hipoteze göre “*beliren yetişkinlerde algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki toplam etkisi (c) negatif yönde anlamlıdır*” biçimindeki hipotez doğrulanmıştır. Buna göre, üniversite öğrencisi beliren yetişkinlerin stres algıları onların psikolojik iyi olmaları üzerinde negatif yönde etkilidir. Diğer bir ifadeyle algılanan stres beliren yetişkinlerin psikolojik iyi olma durumlarını negatif yönde etkilemektedir. Elde edilen bu bulgu üniversite öğrencisi beliren yetişkinlerle gerçekleştirilen çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Bernstein ve Chemaly (2017) üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, düşük düzeyde algılanan stres yaşadığını belirten öğrencilerin yüksek düzeyde psikolojik iyi olma durumuna sahip olduklarını ifade etmektedirler. Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyilik hali ile stres arasında negatif, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Durand-Bush vd., 2015; Elliot vd., 2011). Hemşire adayı üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaları sistematik olarak bir arada değerlendiren Live Hasson (2020) öğrencilerin algıladıkları stres düzeyinin psikolojik iyi olma düzeyleri üzerinde negatif yönde etkide bulunduğunu tespit etmişlerdir. Eşiğül ve Cenkseven-Önder (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile psikolojik iyi olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde etmişlerdir. Bono, Reil ve Hescoc (2020) benzer bir örnekte yaptıkları çalışmada algılanan stres ile psikolojik iyi olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Hepburn vd. (2021) öğretmenlik eğitimi alan bireylerle yaptıkları çalışmada algılanan stres ile sübjektif iyi olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Costescu vd. (2018) üniversiteye yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres ile psikolojik iyi olmaları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Çeşitli araştırmalar, üniversite döneminde sosyal ve aile desteğinin eksikliği (Yamada vd., 2014), memleket-ev özlemini (Poyrazlı ve Lopez, 2007), uyum güçlüklerini (Buzoianu vd., 2016; Hardeman vd., 2016) ve akademik zorlukların (Goebert vd., 2009; Mahmoud vd., 2012) öğrencilerde stres için risk faktörleri olarak kabul etmektedir. Çeri ve Çiçek (2021) sağlık çalışanı olan ve olmayan yetişkinlerin yaşadıkları stres ve psikolojik iyi olmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlar öğrencilerin daha yüksek stres yaşamalarına, sosyal temasların kaybolmasına ve yaşam kalitesinin düşmesine neden olabilmekte (Huhn vd., 2016) ve bunların sonucunda da psikolojik iyi olma düzeyi düşüklüktedir. Diğer bir deyişle bireylerin – öğrencilerin olumsuz yaşantılarının yüksek düzeyde olması, psikolojik iyi olma süreçlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

İkinci olarak “*Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öz-düzenleme üzerindeki doğrudan etkisi (a) negatif yönde anlamlıdır*” biçimindeki hipotez doğrulanmıştır. Diğer bir ifadeyle beliren yetişkinlerin algıladıkları stresleri onların öz-düzenleme becerilerini kullanmalarını negatif yönde etkilediği söylenebilir. Ramli vd. (2018) üniversite öğrencilerinin yaşadıkları akademik stres ile öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Bu, yüksek düzeyde stresin öz-düzenleme gibi yürütücü işlevlerle olumsuz olarak ilişkili olduğunu belirten önceki araştırmalarla desteklemektedir (Orem, Petrac ve Bedwell 2008). Başka bir bulgu, daha yüksek algılanan stres düzeylerinin, öğrencilerin karmaşık eylem için eleştirel düşünme stratejileri gibi yürütücü işlev becerilerini kullanma becerilerini kısıtladığını ve hedefe yönelik davranışlarda bulunmanın duygusal tepkilerini geçersiz kıldığını göstermiştir (Williams vd., 2009). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da Danaei ve Hashemi (2018) algılanan stres ile öz-düzenleme arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Crescioni (2012), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada algılanan stresin öz-düzenleme üzerinde bozucu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinde stres ve öz-düzenleme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Durand-Bush vd., 2015). Dolayısıyla, stres kaynağı oluşturabilecek birçok faktörün bulunduğu üniversite döneminde yaşanabilecek stresin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden olan duygusal, sosyal ve bilişsel süreçlerini etkin bir biçimde kullanabilmelerini engelleyerek veya zayıflatarak öz-düzenleme becerileri üzerinde negatif yönde etkili olmuş olabilir.

Üçüncü olarak, “*Beliren yetişkinlerde öz-düzenlemenin psikolojik iyi olma üzerindeki doğrudan etkisi (b) pozitif yönde anlamlıdır*” biçimindeki hipotez de doğrulanmıştır. Buna göre, öz-düzenlemenin bireylerin psikolojik iyi olmalarını olumlu yönde etkiliyor olduğu söylenebilir. Daha yüksek öz-düzenleme, iyi zihinsel sağlık, etkili sosyal ilişkileri sürdürme yeteneği ve evde veya okulda uyumlu işlevsellik dahil olmak üzere yüksek düzeyde psikolojik iyi olma ile ilişkilidir (Buckner vd., 2009). Üniversite öğrencilerinde öz-düzenleme psikolojik iyi olma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Durand-Bush vd., 2015). Öz-düzenleme süreci, zorluklarla nasıl başa çıktığımızı ve optimal işleyiş için nasıl çaba gösterdiğimizi açıklamanın ötesine geçer; işlev bozukluklarımızı da giderir. Vohs ve Baumeister (2004) günlük olarak karşılaştığımız birçok sorunun etkili bir şekilde kendi kendini düzenleyememeyi içerdiğini bildirmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, ruh sağlığı ve esenlik sorunları yaşayan üniversite öğrencilerinin, istenen olumlu sonuçlara tutarlı bir şekilde ulaşmakla uyumlu kişisel davranış, düşünce ve duyguları etkin bir şekilde yönetemeyebilecekleri söylenebilir; başka bir deyişle, düşük ve/veya etkisiz öz düzenleme becerilerine sahip olabilirler. Aynı ışıktaki, uyumlu iyi oluş ve uyum yoluyla kendilerini etkin bir şekilde düzenleyen üniversite öğrencilerinin, günlük bazda performansı kolaylaştıran stratejilerin, zorluklar (örneğin, akademik ve yaşamla ilgili stres) karşısında yeterli düzeyde zihinsel sağlık ve esenlik sağlama olasılığı daha yüksek olabilir (Durand-Bush vd., 2015).

Bu çalışmanın “*Beliren yetişkinlerde algılanan stresin öz-düzenleme aracılığıyla psikolojik iyi olma üzerindeki doğrudan (c') ve dolaylı etkisi (a.b) negatif yönde anlamlıdır*” biçimindeki son hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu, öz-düzenlemenin algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisinde kısmi aracılık ettiğini göstermektedir. Eşiğül ve Cenkseven-Önder (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, benzer bir biçimde algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde sosyal problem çözme becerilerinin aracılık rolü incelenmiş ve sosyal problem çözme becerilerinin bu ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür Li ve Hasson’un (2020) hemşire adayları üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri ile psikolojik iyi olmaları arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirdikleri sistematik derleme çalışmasının sonuçlarına göre, stresin hemşirelik öğrencilerinin yaşamının bir parçası olduğu ve bunun onların psikolojik iyi oluşlarını etkileyen bir faktör olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada, istenmeyen bu durumla başa çıkma stratejisi olarak psikolojik dayanıklılığın önemli bir değişken olduğu ve bu nedenle de hemşire adayları öğrencilerin bu becerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için daha fazla çalışma yapılması gerektiği belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada üniversite öğrencilerinde iyimserliğin algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi olma hali üzerindeki etkisindeki düzenleyicilik rolü incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre iyimserliğin bu ilişkiyi düzenlediği görülmüştür (Chang, 1998). Kumar vd. (2020) beliren yetişkinlerde algılanan stres ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide stresle proaktif bir biçimde başa çıkmanın düzenleyicilik rolünü inceledikleri çalışmalarında, stresle proaktif olarak başa çıktığını ifade edenlerin algıladıkları stresin psikolojik iyi olma üzerinde etkisinin azaldığını ortaya koymuşlardır. Chang vd. (2009) orta

yetişkin bireylerle yaptıkları çalışmada algılanan stres ile psikolojik iyi olma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde etmişken sosyal problem çözmenin bu iki değişken arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Lee (2016) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada stresle başa çıkma yüksek düzeyde problem çözerek başa çıkma ve düşük düzeyde kaçınma biçiminde başa çıkma stilini kullananların yaşadıkları stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisi daha düşük elde edilmiştir. Vermaas (2010) yetişkin bireylerle yaptığı çalışmada algılanan sosyal desteğin, özellikle de aileden algılanan sosyal desteğin, stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde koruyucu/önleyici bir faktör olarak işlev gördüğünü belirtmiştir. Bu çalışmadaki bulgu ve bu bulguyu doğrulayacak nitelikteki yukarıda bahsedilen çalışmalar ışığında, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin, algıladıkları stres düzeylerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilememesi için öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bulgulara rağmen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin, verilerin online ortamlardan elde edilmesi katılımcıları yüz yüze veri toplarken gösterdikleri özeni göstermemelerine neden olarak bulguların geçerliliğine yönelik bir sınırlılık oluşturmuş olabilir. Ayrıca, erkek ve kadın sayısı arasındaki fark bulgulara yönelik bir başka sınırlılık getirmiştir. Bulgular ve yorumlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- 1- Algılanan stresin psikolojik iyi olma üzerindeki etkisinde öz-düzenleme ve sosyal problem çözmenin kısmi aracılık ettiği bilinmektedir. Bu nedenle kontrol odağı, psikolojik sağlamlık, psikolojik esneklik, iyimserlik ve umut gibi faktörlerin aracılık rolünü inceleyen yeni çalışmalar planlanabilir.
- 2- Stresin psikolojik iyi olma üzerindeki doğrudan etkisinin birçok araştırma bulgusuyla ortaya konulmasından dolayı, beliren yetişkinlerin stresle baş etme becerilerini geliştirebilecek psiko-eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- 3- Üniversite yaşamının birçok stres faktörünü içinde barındırdığından yola çıkarak, öğrencilerin stres kaynağı olabilecek barınma, ulaşım, düşük yaşam standartlarının yüksetilmesi gibi yapısal konularda iyileştirici ve/veya geliştirici çalışmalar yapılabilir.
- 4- Üniversite sürecinde algılanan stres düzeyinin psikolojik iyi oluşa etkisinde öz düzenlemenin negatif etkisi görülmüştür. Diğer bir deyişle öz düzenleme becerileri, algılanan strese rağmen psikolojik iyi oluşa katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı üniversite programlarında öz düzenleme becerilerini geliştirecek faaliyet ve etkinliklere yer verilebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar bu çalışmada bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 748-752. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.178>
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geribildirim öğrenenlerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 19-36. Retrieved from, <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/57638/624921>
- Baumeister, R. F., Heatherton, T., Tice, D. M., (1994). *Losing control: how and why people fail at self-regulation*. Academic Press, Inc.
- Bergdahl, L., & Bergdahl, M. (2002). Perceived stress in adults: Prevalence and association of depression, anxiety and medication in a Swedish population. *Stress and Health*, 18(5), 235–241. <https://doi.org/10.1002/smi.946>

- Bernstein, C., & Chemaly, C. (2017). Sex role identity, academic stress and wellbeing of first-year university students. *Gender and Behaviour*, *15*(1), 8045-8069. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-87fd574b9>
- Bono, G., Reil, K., & Hescocox, J. (2020). Stress and wellbeing in urban college students in the us during the COVID-19 Pandemic: Can grit and gratitude help?. *International Journal of Wellbeing*, *10*(3), 39-57 <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i3.133>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine Publishing Company.
- Brown, J. M. (1998). *Self-regulation and the addictive behaviors*. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *treating addictive behaviors* (pp. 61–73). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1934-2_5
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, *79*(1), 19-30. <https://doi.org/10.1037/a0014796>
- Buzoianu, A. D., Popescu, C. A., Suci, S., & Armean, S. M. (2016). Correlates of depression, anxiety and stress among foreign medical students studying general medicine in Romania. *European Psychiatry*, *33*(3), S230. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.454>
- Cabi, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(3). Retrived From, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/312823>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: a control theory approach to human behavior*. Springer- Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 284-291. <https://www.jstor.org/stable/1449622>
- Chang, E. C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being?: A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, *25*(2), 233-240. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00028-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00028-2)
- Chang, E. C., D'zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cognitive Therapy and Research*, *33*(1), 33-49. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9155-9>
- Ciarrocchi, J. W. (2001). *Counseling problem gamblers: a self-regulation manual for individual and family therapy*. Elsevier.
- Cohen, S., & Kessler, R. C. (1997). *Measuring stress: a guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *Journal of the American Medical Association*, *298*, 1684-1687
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Tyrrell, D. A., & Smith, A. P. (1993). Negative life events, perceived stress, negative affect, and susceptibility to the common cold. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(1), 131–140. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.131>
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, *113*(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2010.06.018>

- Conger, R., & Simmons, R. L. (1998). Life-course contingencies in the development of adolescent antisocial behavior: a matching law approach. In T. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 55-99). New Brunswick, Transaction.
- Costescu, C., Oprea, A., Herța, D. C., & Nemeș, B. (2018). Perceived stress and well-being among international first year medical students in Romania. *Psihiatru. ro*, 52(1), 23-26. Retrived from <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid>
- Crescioni, A. (2012). *The Frayed Edges Of Willpower: Perceived Stress Impairs Self-Regulatory Performance* (Doctoral dissertation, 2012 Retrieved from, <http://diginole.lib.fsu.edu/etd>
- Çelikkaleli, Ö. (2019, 5-6 Aralık). *Ergenler için Öz-Düzenleme Ölçeği: Temel Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları* [Sözel sunum]. IV. Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Sempozyumu, Burdur, Türkiye. <https://www.isasor.org/index>
- Danaei, R., & Hashemi, T. (2019). Role of consciousness and perceived stress on behavioral procrastination: Mediating role of self-regulation. *International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences*, 4(4), 14-23. Available online at www.sciarena.com
- Dawes, M. A., Dorn, L. D., Moss, H. B., Yao, J. K., Kirisci, L., Ammerman, R. T., & Tarter, R. E. (1999). Hormonal and behavioral homeostasis in boys at risk for substance abuse. *Drug and Alcohol Dependence*, 55, 165-176. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(99\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(99)00003-4)
- Dill, P., & Henley, T. (1998). Stressors of college: A comparison of traditional and nontraditional students. *The Journal of Psychology*, 132, 25–32. <https://doi.org/10.1080/00223989809599261>
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological assessment*, 28(5), 471-482 <https://doi:10.1037/pas0000209>
- Dougall, A. L., & Baum, A. (2001). Stress, health and illness. In A. Baum, T. A. Revenson, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Health Psychology* (pp. 321–337). Lawrence Erlbaum.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychological and Personality Science*, 1(4), 311-317. <https://doi:10.1177/1948550609359707>
- Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M., & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological well-being, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning?. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3). Retrieved from <https://cjc-ccc.ualgary.ca/article/view/61066>
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284. Retrived from, <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpZeU5qTXINZz09>
- Elliot, A. J., Thrash, T. M., & Murayama, K. (2011). A longitudinal analysis of self-regulation and well-being: Avoidance Personal goals, avoidance coping, stress generation, and subjective well-being. *Journal of Personality*, 79(3), 643-674. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00694.x>
- Ennis, N. E., Hobfoll, S. E., & Schröder, K. E. (2000). Money doesn't talk, it swears: How economic stress and resistance resources impact inner-city women's depressive mood. *American Journal of Community Psychology*, 28 (2), 149-173. <https://doi.org/10.1023/A:1005183100610>
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. Güncelleştirilmiş baskı). Seçkin Yayınevi
- Eşigül, E., & Cenkseven Önder, F. (2017). Üniversite öğrencilerinde stres ve psikolojik iyi olma: Sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolü. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 803-818. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4275>

- Geldhof, G. J., Little, T. D., & Colombo, J. (2010). *Self-regulation across the lifespan*. In M. E. Lamb & A. Freund (Eds.), *Social and Emotional Development*. Volume 2 of *The handbook of Life-Span Development* (pp. 116–157). Editor-in-Chief: R. M. Lerner. Hoboken, Wiley.
- Goebert, D., Thompson, D., Takeshita, J., Beach, C., Bryson, P., Ephgrave, K. & Tate, J. (2009). Depressive symptoms in medical students and residents: A multischool study. *Academic medicine*, *84*(2), 236-241. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31819391bb>
- Hardeman, R. R., Perry, S. P., Phelan, S. M., Przedworski, J. M., Burgess, D. J., & Van Ryn, M. (2016). Racial identity and mental well-being: The experience of African American medical students, a report from the medical student change study. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, *3*(2), 250-258. <https://doi.org/10.1007/s40615-015-0136-5>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new Millennium. *Communication Monographs*, *76*(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- He, F. X., Turnbull, B., Kirshbaum, M. N., Phillips, B., & Klainin-Yobas, P. (2018). Assessing stress, protective factors and psychological well-being among undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, *68*, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.013>
- Hepburn, S. J., Carroll, A., & McCuaig, L. (2021). The relationship between mindful attention awareness, perceived stress and subjective wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12290. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312290>
- Hezomi, H., & Nadrian, H. (2018). What determines psychological well-being among iranian female adolescents? Perceived stress may overshadow all determinants. *Health Promotion Perspectives*, *8*(1), 79-87. <https://doi.org/10.15171/hpp.2018.10>
- Hjern, A., Alfven, G., & Ostberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatr*, *97*(1), 112-117. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513. Retrived from <https://psycnet.apa.org/buy/1989-29399-001>
- Huhn, D., Huber, J., Ippen, F. M., Eckart, W., Junne, F., Zipfel, S. & Nikendei, C. (2016). International medical students' expectations and worries at the beginning of their medical education: A qualitative focus group study. *BMC Medical Education*, *16*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0549-9>
- Hull, J. G., & Slone, L. B. (2004). *Alcohol and self-regulation*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 466–491). The Guilford Press.
- Huppert, F. A (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. applied psychology. *Health and Well-Being*, *10* :137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Johnson, S. B., Perry, N. W., & Rozensky, R. H. (2002). *Handbook of clinical health psychology: medical disorder and behavioral applications*. American Psychological Association
- Kopp, M. S., Thega, B. K., Balog, P., Stauder, A., Salaveez, G., Rózsa, S., (2010). Measures of stress in epidemiological research. *Journal of Psychosomatic Research*, *69*,211-225. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.09.006>
- Kumar, S. K., Mandal, S. P., & Bharti, D. A. (2020). Perceived stress and psychological wellbeing: The moderating role of proactive coping. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *46*(2), 200-209.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1994). *Stress, appraising, and coping*. Springer

- Lee, E. S. (2016). Moderated effects of coping strategies in the relation between life stress and psychological well-being in university students. *Journal of Korean Public Health Nursing, 30*(3), 470-482. <https://doi.org/10.5932/JKPHN.2016.30.3.470>
- Leith, K. P., & Baumeister, R. F. (1996). Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk taking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(6), 1250–1267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.6.1250>
- Lepore, S.J., Evans, G.W., 1996. *Coping with multiple stressors in the environment*. In: Zeidner, M., Endler, N. (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research, and Application*. Wiley, pp. 350–377.
- Li, Z. S., & Hasson, F. (2020). Resilience, stress, and psychological well-being in nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today, 90*, 104440. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104440>
- Magar, E. C., Phillips, L. H., & Hosie, J. A. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality and Individual Differences, 45* (2), 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.014>
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in Mental Health Nursing, 33*(3), 149-156. <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.632708>
- Malinauskas, D. R., & Malinauskiene, V. (2018). The mediation effect of perceived social support and perceived stress on the relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing in male athletes. *Journal of Human Kinetics, 65*, 291. doi: 10.2478/hukin-2018-0017
- Martin, C. S., Earleywine, M., Blackston, T. C., & Tarter, R. E. (1994). Aggressivity, inattention, hyperactivity, and impulsivity in boys at high and low risk for substance abuse. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 177-203. <https://doi.org/10.1007/BF02167899>
- Martin, P. D., & Brantley, P. J. (2002). Stress, coping and social support in health and behavior. In S. B. Johnson, N. W. Perry, & R. H. Rozensky (Eds.), *Handbook of Clinical Health Psychology: Disorders of Behavior and Health* (1st ed.; pp. 233–268). American Psychological Association.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 314–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- Mezzich, A. C., Tarter, R. E., Giancola, P. R., Lu, S., Kirisci, L., & Parks, S. (1997). Substance use and risky sexual behavior in female adolescents. *Drug and Alcohol Dependence, 44*(2-3), 157-166. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(96\)01333-6](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(96)01333-6)
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(4), 687–696. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.687>
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management, 11*, 132–148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Moeini, B., Shafii, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*(2), 257-266. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.257>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. In S. D. Calkins & M. Bell (Eds.), *Child Development at The Intersection of Emotion and Cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association.
- Murray, C. J., Vos, T., Lozano, R., Naghavi, M., Flaxman, A. D., Michaud, C., Memish, Z. A. (2012). Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990-2010:

- A systematic analysis for the global burden of disease study 2010. *Lancet*, 380(9859), 2197-2223. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61689-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61689-4)
- Naquin, M. R., & Gilbert, G. G. (1996). College students' smoking behavior, perceived stress, and coping styles. *Journal of Drug Education*, 26(4), 367-376. <https://doi.org/10.2190/MTG0-DCCE-YR29-JLT3>
- Nazir, N., Hussain, H. A., Tanveer, F., Ullah, S., Khokar, M., & Sabri, A. A. (2020). Correlation of perceived stress and psychological well-being among doctors serving at various government and private hospitals of faisalabad. *Rawal Medical Journal*, 45(4), 886-889. <https://www.rmj.org.pk/fulltext/27-1591340624.pdf>
- Novak, S. P. and Clayton, R. R. (2001). The Influence of school environment and self-regulation on transitions between stages of cigarette smoking: A multi-level analysis. *Health Psychology*, 20(3), 196-207. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.20.3.196>
- Orem, D. M., Petrac, D. C., & Bedwell, J. S. (2008). Chronic self-perceived stress and set-shifting performance in undergraduate students. *Stress*, 11(1), 73-78. <https://doi.org/10.1080/10253890701535103>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(01), 12-23. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pearlin, L. I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 241-256. <https://doi.org/2136956>
- Poyrazli, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of psychology*, 141(3), 263-280. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.3.263-280>
- Ramli, N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., & Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69:719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sax, L. J. (1997). Health trends among college freshmen. *Journal of American College Health*, 45, 252-262. <https://doi.org/10.1080/07448481.1997.9936895>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). *A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21, pp. 303-346). Academic Press.
- Schiffirin, H. H., & Nelson, S. K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11(1), 33-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9104-7>
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>

- Smith, G. D., & Yang, F. (2017). Stress, resilience and psychological well-Being in Chinese undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 49, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.10.004>
- Strauman, T. J. (2002). Self-regulation and depression. *Self and Identity*, 1(2), 151-157. <https://doi.org/10.1080/152988602317319339>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7791/101929>
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, 10(3), 352-362. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.558404>
- Thorsen, F., Antonson, C., Sundquist, J., & Sunfquist, K. (2016). Perceived stress and psychiatric symptoms in Swedish upper secondary school students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 183–194. <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p183>
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach. *J Adolesc*, 24(6), 701-713. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0440>
- Trehanne, G. J., Lyons, A. C., Booth, D. A., & Kitas, G. D. (2007). Psychological well-being across 1 year with rheumatoid arthritis: Coping resources as buffers of perceived stress. *British Journal of Health Psychology*, 12(3), 323-345. <https://doi.org/10.1348/135910706X109288>
- Vermaas, E. (2010). *Social Support As A Moderator Between Stress and Psychological Well-Being* (Doctoral Dissertation, North-West University). Retrieved from, <http://hdl.handle.net/10394/6983>
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation: an introduction*. In: Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. The Guilford Press, pp. 1–9
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Wiklund, M., Malmgren-Olsson, E. B., Öhman, A. (2012). Subjective health complaints in older adolescents are related to perceived stress, anxiety and gender – a cross-sectional school study in Northern Sweden. *BMC Public Health*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-993>
- Williams, P. G., Suchy, Y., & Rau, H. K. (2009). Individual differences in executive functioning: Implications for stress regulation. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(2), 126-140. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9100-0>
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2002). Moderators of the relation between substance use level and problems: Test of a self-regulation model in middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.1.3>
- Xu, C., Xu, Y., Xu, S., Zhang, Q., Liu, X., Shao, Y., Xu, X., Peng, L., & Li, M. (2020). Cognitive reappraisal and the association between perceived stress and anxiety symptoms in COVID-19 isolated people. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00858>
- Yamada, Y., Klugar, M., Ivanova, K., & Oborna, I. (2014). Psychological distress and academic self-perception among international medical students: The role of peer social support. *BMC Medical Education*, 14(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-014-0256-3>

- Yerlikaya, E. E. ve İnanç, B. (2007). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçe Çevirisinin Psikometrik Özellikleri. IX. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özet Kitabı, İzmir, 276. www.remission.net Erişim Tarihi: 20 Mart 2022
- Yorgason, J. B., Linville, D., & Zitzman, B. (2008). Mental health among college students: Do those who need services know about and use them? *Journal of American College Health*, 57(2), 173-182. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.2.173-182>
- Zandifar, A., Badrfam, R., Yazdani, S., Arzaghi, S. M., Rahimi, F., Ghasemi, S., Khamisabadi, S., Khonsari, N. M., & Qorbani, M. (2020). Prevalence and severity of depression, anxiety, stress and perceived stress in hospitalized patients with COVID-19. *Journal of Diabetes and Metabolic Disorders*, 19, 1431–1438. <https://doi.org/10.1007/s40200-020-00667-1>

AN INVESTIGATION OF THE GLOBAL-MINDEDNESS SCALE IN TERMS OF DIFFERENTIAL ITEM FUNCTIONING*

Assist. Prof. Dr. Serap Büyükkıdık¹

¹Sinop University, Türkiye; sbuyukkidik@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4335-2949>

For citation: Büyükkıdık, S. (2023). An investigation of the global-mindedness scale in terms of differential item functioning. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 102-122.

Abstract

Global-mindedness is one of the important issues in the field of education in recent years. Measuring global-mindedness was also handled in the Program for International Student Assessment (PISA) 2018. "Global-mindedness" was measured in the administration PISA in 2018 with six four-pointed items in terms of "sense of world citizenship", "responsibility towards others in the world", "sense of interconnectedness", and "global self-efficacy". In this study, differential item functioning (DIF) analysis was conducted by using the data of 6393 Turkish students who responded to the ST219 coded scale in the PISA 2018 student questionnaire. In the analysis of the data, the cumulative logit model and the adjacent category logit model were used in the DIF analysis of polytomous data. In the study, it was examined whether the total score obtained from the global-mindedness scale differed by gender. Within the scope of the research, the frequency distributions of the responses of the focal and reference groups to the global-mindedness scale were also handled. As a result of the research, it was determined that DIF detected all items except item 6 based on both models. The findings obtained from both models used in the detection of DIF showed similarity. It was found that female students had higher average scale scores than male students. When the answers given by the focal and reference groups were examined, it was seen that the participants mostly tended to agree with the scale items. Scale developers should be aware of possible sources of DIF and develop non-biased items. For this aim, it is recommended to detect DIF according to at least two models during the scale development and adaption phase to researchers. In addition to performing DIF analyses for cognitive and non-cognitive items used in national and international assessments, examining the items in terms of bias is also necessary to make fair and valid measurements.

Keywords: differential item functioning (DIF); cumulative logit model; adjacent category logit model; polytomous item; global-mindedness.

INTRODUCTION

It is expected that the responses of individuals at the same trait level to the items will be similar. The psychometric difference in test item function between the two groups is handled with the differential item functioning (DIF) analysis. DIF focuses on differences in the performance or response of individuals who match the measured trait (Potenza & Dorans, 1995). While DIF studies were mostly conducted on multiple-choice items scored binary (1-0), DIF analyses gained importance in polytomous items, especially with educational reforms and the widespread use of non-traditional measurement tools

*This article is an extended version of the paper "DIF Detection with Cumulative Logit Model and Adjacent Category Logit Model in Polytomous Items" presented at the IXth International Eurasian Educational Research Congress.

such as portfolio and performance evaluation (French & Miller, 1996; Kim, Cohen, Alagoz, & Kim, 2007; Potenza & Dorans, 1995). Non-cognitive data are also obtained with polytomous items. Statistical DIF analyzes are the first step of conceptual bias studies. Bias is defined as systematic errors in favor of a group of measurements. A biased item contains DIF; however, the fact that an item contains DIF does not indicate that the item is biased (Camilli & Shepard, 1994; Zumbo, 1999). Bias is one of the factors that threaten validity (Kim et al., 2007; Kristjansson, Aylesworth, McDowell, & Zumbo, 2005). On the other hand, validity is not just a property of the assessment. Validity is the meaning of test or scale scores. It is essential to make valid measurements in the appropriate interpretation of test results and make fair decisions (Messick, 2005). For valid and fair measurements, items should not be biased in favor of a group. We need to make unbiased measurements so that the decisions we make while evaluating are correct. When making decisions that affect the lives of individuals, not being biased in favor of a group ensures fair decisions.

In the globalizing world, time and space restrictions have disappeared, people have come closer to each other regardless of space, and countries have become interconnected by increasing intercultural interaction (Bornman & Schoonraad, 2001). As the importance of borders between countries disappears in our world and countries become interconnected, individuals need to have a set of knowledge, skills, and attitudes to survive in the globalizing world. However, especially young generations face difficulties in understanding the global world beyond national borders, learning, and gaining a global perspective (McGaha & Linder, 2014). A global perspective, on the other hand, has been defined as the degree to which an individual "perceives and knows the people and cultures in their world beyond themselves", including "the individual's perception of people, nation, and world" (Merrill, Braskamp, & Braskamp, 2012, p. 356). Bowden (2003, p. 359) stated that the way to be a global-thinking citizen is to act according to the principle of "think globally, act locally". To think globally, global-mindedness and global education are necessary. According to Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM) (2006, p. 12), the curriculum developer for global citizenship, global citizens must consider these qualities: "engage with issues of social justice, human rights, community cohesion, and global interdependence", "provide opportunities to challenge injustice, inequalities and discrimination through informed, responsible action", "explore issues of diversity, identity, and belonging", and "learn about power and governance and analyze the causes and consequences of unequal power relations".

It is important to raise individuals by considering the needs of the globalizing world. In this respect, "world citizen" individuals who think beyond borders will respond to the needs of society in the 21st century. This situation has recently brought the concept of "global-mindedness" to the literature. Measuring global-mindedness is an important need. Thus, it can be revealed whether world citizens who are conscious of human rights, who do not discriminate between genders, ethnic origins, or classes, and who tend to think of other individuals from their egos to ensure peace and balance in the global society (Chainut, Suwanjan, Papat, & Pimdee, 2019). In this study, a gender-based DIF analysis of a scale measuring global-mindedness was conducted. Based on Muessig and Gilliom's (1981) definition of global education, Hett (1993, p. 9) draws on people who think globally as "supporting universal human rights", "believing in the unity of humanity and interdependence of humanity", "having affiliations that transcend national borders", "has an ecological worldview" and "futurist". Even if they grow up in different societies as social, economic, traditional, political, cultural, linguistic, and religious, there is equality among people. In the globalizing world, people face problems that concern all people (Chainut et al., 2019). However, people with the six characteristics cited by Hett (1993, p. 9) will find solutions to these problems by thinking globally. Responsibility towards other individuals in the world and making efforts to make the world more livable are two other characteristics of globally minded people (The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), n.d.).

Education systems should be designed to raise globally-minded people. In this respect, policymakers also have important duties. Today, it is necessary to think globally to construct an education policy that takes care of the needs of our age. The 2030 Agenda for Sustainable Development Goals (SDGs) includes achieving universal quality education and reducing global inequalities. The concepts of global competence and global citizenship are at the heart of the SDG agenda. For this reason, these concepts have been frequently encountered in important international and local policy documents, and many types of research in recent years. Two important international organizations, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the OECD provided support

by creating normative frameworks for global education visions. In these frameworks, concepts such as human rights, peace, equality, justice, and tolerance come to the fore (Vaccari & Gardinier, 2019).

While equality and fairness among people are revealed with global-mindedness, it is expected that a scale measuring global-mindedness should not contain bias in favor of a group. The first condition for identifying biased items is to perform a DIF analysis. In other words, "Studies of DIF are one of the primary methodological vehicles for addressing concerns about equity in standardized assessment programs" (French & Miller, 1996, p. 315). Examining the questionnaires used in international measurements such as PISA in terms of DIF and determining the source of DIF are considered important in the literature (Gök, Atalay Kabasakal, & Kelecioğlu, 2014). Regardless of the gender of individuals at the same trait level, responses to an item should be similar unless the measured trait is gender differences. There are various methods for performing DIF analysis. Comparing the findings of DIF analyses obtained from different methods is important in accessing accurate information. Items scored binary (1-0) are replaced by more polytomous items today. Two of the ways to perform DIF analysis on polytomous items are to use the cumulative logit model and the adjacent category logit model. Looking at the literature, no DIF study was found in which these two models were used together in the analysis of real data. The global-mindedness scale, which deals with the protection of equality and fairness at a global level, has been specially selected. If there are biased items in favor of a group on a scale in which we measure global-mindedness, this will create a contrast between the variable to be measured and the way of measurement. In this respect, it is important to examine the global-mindedness scale in terms of DIF analysis, which is the first step in detecting bias. The absence of similar studies in the literature is another source of motivation to do the research. In this study, it was aimed to examine the answers given by Turkish students to the global-mindedness scale used in the administration of PISA in 2018 by gender and to test the difference between the scores obtained from the scale by gender. Another aim of the study is to determine DIF by gender. In line with the purpose of the research, answers to the following research questions were sought:

Do the total scores obtained from the global-mindedness scale differ significantly by gender?

What is the frequency distribution of the answers given by male and female students to the items in the global-mindedness scale?

Does the global-mindedness scale have a DIF-detected item by gender with the cumulative logit model?

Does the global-mindedness scale have a DIF-detected item by gender with the adjacent category logit model?

Do the findings obtained from the cumulative logit model and the adjacent category logit model differ?

METHOD

Type of research

The research is descriptive as it tries to reveal the current situation with the existing methods in the literature.

Sample of the Research

6890 Turkish students participated in PISA 2018. Students at the age of 15 participated in PISA 2018. Turkish students from 186 schools participated in the PISA 2018 with stratified random sampling. In the research, first of all, the missing data were cleaned. The research was conducted with the data of 6393 students who participated in the PISA 2018. While 3192 of these students were female students, 3201 were male students. While the female students were coded as 0, they constituted the reference group, while the male students were coded as 1 and constituted the focal group.

Data Collection Tool

The research was carried out with the data of 6393 students who responded to the ST219 coded scale in the PISA 2018 student questionnaire. The validity and reliability study of the ST219 coded scale in the data of all countries was performed by the OECD (n.d.). The validity and reliability of the measurements were also tested for Turkey data by the researcher. The ST219 scale measures "global competence" within the framework of students' sense of global-mindedness (GLOBMIND). "Global-mindedness" is a worldview in which one sees oneself as connected to the world community and feels a sense of responsibility towards individuals in the world. A globally minded person has a concern for other people all over the world and has a sense of responsibility to try to improve their conditions and the global environment, regardless of distance and cultural differences. "Global-mindedness" consists of the following aspects: "sense of world citizenship" (item ST219Q01HA), "responsibility to others in the world" (item ST219Q02HA, ST219Q04HA, and ST219Q06HA), "sense of interconnectedness" (item ST219Q03HA), and "global self-efficacy" (item ST219Q05HA). Responses were graded on a four-point Likert-type scale of "strongly disagree", "disagree", "agree", and "strongly agree". The scale includes six items (OECD, n.d.).

Analysis of Data

In the research, assumptions such as dimensionality were tested first. As a result of the factor analysis, factor loads in the one-dimensional structure were found to be between 0.63 and 0.79. The first factor explains 51.12% of the total variance. The internal consistency of the measurements (Cronbach's alpha) was 0.859. Marginal reliability was 0.869. Figure 1 shows the scree plot.

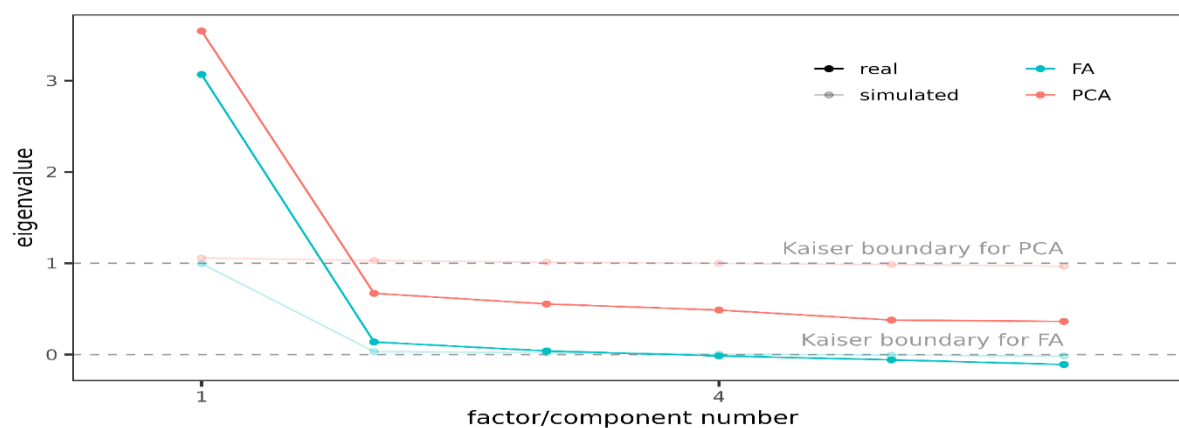


Figure 1. Scree Plot

The local independence assumption was tested with the G^2 local independence indices. The critical values for the G^2 local independence indices are 3.84 for $p=0.05$ and 6.63 for $p=0.01$ in a chi-square distribution for one degree of freedom. If the G^2 local independence indices between the item pairs exceed these values, the items violate the local independence assumption (Chen & Thissen, 1997). It was found that the items did not exceed the mentioned critical value. In this case, the assumption of local independence was provided.

Analyzes were performed in the Generalized Partial Credit Model (GPCM; Muraki, 1992) and Samejima's (1969) Graded Response Model (GRM) to examine item parameters. Model fit indices in GPCM were found to be $AIC=76233.79$, $BIC=76396.10$, $\log\text{-likelihood}=-38092.89$. Model fit indices in GRM were $AIC=75194.18$, $BIC=75356.49$, $\log\text{-likelihood}=-37573.09$. It has been seen that GRM had better model fit indices than GPCM. The category response curves obtained from the GRM were given in Figure 2.

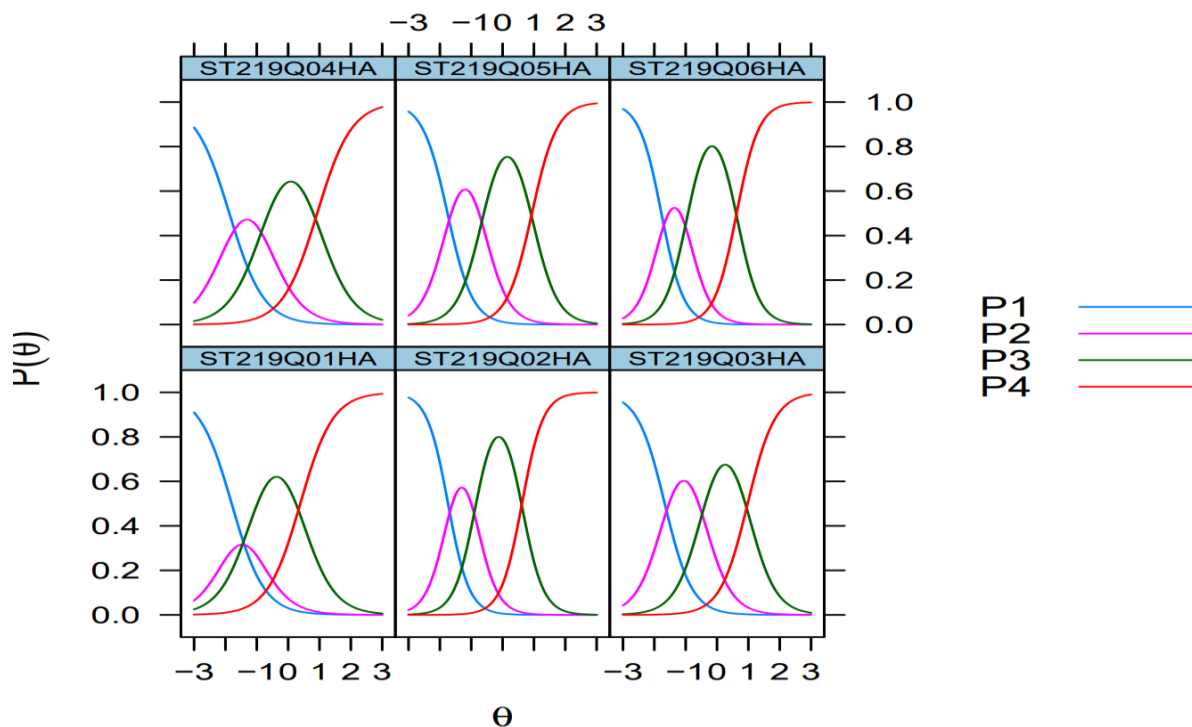


Figure 2. Category Response Curves for a Four-Category GRM

The category response curves of the six-item scale with four categories can be analyzed by considering the slope (a) and threshold (b_1, b_2, b_3) parameters. In the Results section, the values of the item parameters are given. Various features of these category response (item characteristic) curves can also be seen in Figure 2. One of these properties is that for any given value of θ , the sum of the probabilities of the category responses equals 1.0. Second, the first response category curve (P1) always decreases monotonically, while the last category curve (P4) always increases monotonically. In other words, as students' level of θ or global awareness increases, the probability of choosing category 4 (strongly agree) increases. Since the first category curve has a monotonically decreasing slope, it can be seen that the probability of choosing the first category (strongly disagree) is low as students' level of θ or global-mindedness increases. Third: middle categories are always unimodal, with the highest point at the midpoint of adjacent threshold categories (Hambleton, van der Linden, & Wells, 2011). The test information function obtained from the GRM regarding the global-mindedness scale was given in Figure 3.

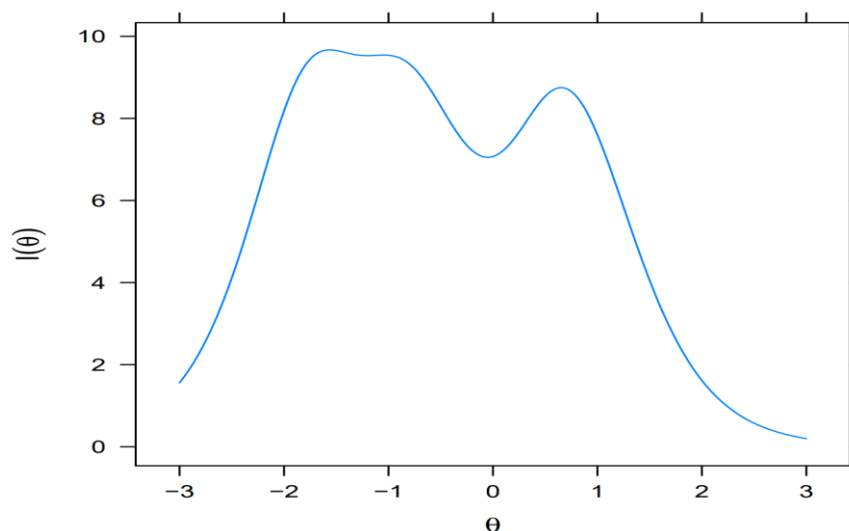


Figure 3. Test Information Function (TIF)

The test information function shows us how much information is given at different θ levels. Figure 3 shows that the most information was obtained at the θ level of -2 to -1. When the global-mindedness level is around $\theta=0$, the provided information decreases compared to the level of $\theta= [-2,-1]$, this level increases as θ approaches 1, then the information level decreases gradually as θ increases.

Within the scope of the research, DIF analyses by gender were made with the cumulative logit model and the adjacent category logit model.

The following hypotheses were tested within the scope of the research.

H_0 : No DIF. H_1 : There is any (uniform and non-uniform) DIF.

Cumulative Logit Model

The probability of the student symbolized by p to get at least k points from item i is calculated based on the following equation in the cumulative logit model to show the observed standard total score of Z_p and group memberships in G_p .

$$P(Y_{pi} \geq k | Z_p, G_p) = \frac{e^{(a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{ik} - b_{ikDIF} G_p)}}{1 + e^{(a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{ik} - b_{ikDIF} G_p)}}$$

Obtaining the k -score status of the p student for item i is found by considering the difference between the probability of obtaining at least k and $k+1$ points.

$$P(Y_{pi} = k | Z_p, G_p) = P(Y_{pi} \geq k | Z_p, G_p) - P(Y_{pi} \geq k + 1 | Z_p, G_p)$$

Adjacent Category Logit Model

The probability of the student symbolized by p to get at least k points from item i is calculated based on the following equation in the adjacent category logit model to show the observed standard total score of Z_p and group memberships in G_p .

$$P(Y_{pi} = k | Z_p, G_p) = \frac{e^{\sum_{l=0}^k (a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{il} - b_{ilDIF} G_p)}}{\sum_{j=0}^{K_i} e^{\sum_{l=0}^j (a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{il} - b_{ilDIF} G_p)}}$$

RESULTS

When item analyzes were performed with GRM, parameter a took values between 1.821 and 2.968. These values show that the scale items have very high discrimination. The b_1 parameter took values between -1.876 and -1.668. The b_2 parameter took values between -1.121 and -0.452. The b_3 parameter took values between 0.388 and 0.977. Table 1 showed the statistics of the total scores of male and female students from the global-mindedness scale.

Table 1. Summary of Statistics of Total Score by Reference and Focal Group

	n	Minimum	Maksimum	Mean	Median	Standart devision
Reference Group- female (0)	3192	6.00	24.00	18.05	18.00	3.71
Focal Group-male (1)	3201	6.00	24.00	17.15	18.00	4.06

As can be seen in Table 1, it was found that female students in the reference group had higher average scores than male students. Based on the Welch two-sample t-test, this difference was statistically significant (Difference (confidence interval) = 0.90 (0.71, 1.09); t-value = 9.25; p-value<0.001). Table 2 shows the items of the global-mindedness scale and the frequencies for the focal and reference group.

Table 2. Scale Items' Aspects and Frequencies for Reference and Focal Group*

Items		Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
ST219Q01HA- Item 1: Sense of world citizenship	Female	184	223	1437	1348
	Male	373	420	1364	1044
	Total	557	643	2801	2392
ST219Q02HA- Item 2: Responsibility to others in the world	Female	158	325	1664	1045
	Male	245	601	1632	723
	Total	403	926	3296	1768
ST219Q03HA- Item 3: Sense of interconnectedness	Female	222	895	1397	678
	Male	330	852	1402	617
	Total	552	1747	2799	1295
ST219Q04HA- Item 4: Responsibility to others in the world	Female	244	616	1574	758
	Male	301	662	1479	759
	Total	545	1278	3053	1517
ST219Q05HA- Item 5: Global self-efficacy	Female	181	615	1723	673
	Male	271	783	1497	650
	Total	452	1398	3220	1323
ST219Q06HA Item 6: Responsibility to others in the world	Female	159	312	1776	945
	Male	244	500	1616	841
	Total	403	812	3392	1786

* Due to copyright, the scale items were not included in detail. Scale items can be found in OECD (2018).

In Table 2, the frequencies of the responses given by females and males to six items were given. 184 of the female students strongly disagreed with the ST219Q01HA item regarding the “sense of world citizenship”, 223 disagreed, 1437 agreed, and 1348 strongly agreed. On the other hand, it was observed that 373 of the male students strongly disagreed, 420 disagreed, 1364 agreed and 1044 strongly agreed to the same item. While 3296 students stated that they agreed with the ST219Q02HA item about “responsibility to others in the world”, 1768 students stated that they strongly agreed. While 2799 students agreed with the ST219Q03HA item about “sense of interconnectedness”, 1295 students strongly agreed. While 3053 students marked “agree” for the ST219Q04HA item about “responsibility to others in the world”, 1517 students marked “strongly agree”. While 3220 students marked to “agree” for the item ST219Q05HA related to “global self-efficacy”, 1323 students marked “strongly agree”. On the other hand, 3392 students answered “agree” to item ST219Q06HA regarding “responsibility to others in the world”, while 1786 students responded as “strongly agree”. When the responses given to each scale item were examined, it was found that the participants gave generally agree with answers to the scale items. Table 3 presented the findings regarding the cumulative logit model.

Table 3. Findings Related to the Cumulative Logit Model

	$LR(\chi^2)$	b_1	b_2	b_3	a	b_1DIF	b_2DIF	b_3DIF	$aDIF$	$SE^{**}(aDIF)$
item1	40.15*	-1.85	-1.11	0.34	2.26	0.19	0.17	0.14	0.05	0.06
item2	59.85*	-1.81	-0.82	0.57	3.31	-0.05	0.05	0.2	-0.32	0.07
item3	51.72*	-1.51	-0.29	1.01	2.74	-0.19	-0.15	-0.11	-0.09	0.06
item4	47.89*	-1.65	-0.54	0.95	2.27	-0.22	-0.18	-0.13	-0.07	0.06
item5	14.34*	-1.71	-0.5	0.96	2.79	-0.15	-0.09	-0.03	-0.12	0.06
item6	2.18	-1.88	-0.89	0.66	2.92	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Note *p<0.01 **SE indicates standard error.

According to the cumulative logit model, DIF detected in item 1 ($LR(\chi^2)= 40.15$; p= 0.00), item 2 ($LR(\chi^2)= 59.85$; p= 0.00), item 3 ($LR(\chi^2)= 51.72$; p= 0.00), item 4 ($LR(\chi^2)= 47.89$; p= 0.00), item 5

($LR(\chi^2) = 14.34$; $p = 0.00$). DIF did not detect in item 6 ($LR(\chi^2) = 2.18$; $p = 0.34$). Table 4 shows the findings related to the adjacent category logit model.

Table 4. Findings Regarding the Adjacent Category Logit Model

	$LR(\chi^2)$	b_1	b_2	b_3	a	b_1DIF	b_2DIF	b_3DIF	$aDIF$	$SE(aDIF)$
item1	52.66*	-1.41	-1.32	0.30	1.69	0.14	0.14	0.21	-0.06	0.05
item2	63.17*	-1.75	-0.86	0.57	2.94	-0.06	0.05	0.22	-0.31	0.07
item3	46.38*	-1.49	-0.28	1.01	2.25	-0.18	-0.15	-0.11	-0.07	0.06
item4	53.74*	-1.47	-0.60	0.96	1.76	-0.24	-0.20	-0.14	-0.07	0.05
item5	16.07*	-1.65	-0.53	0.96	2.40	-0.17	-0.10	-0.01	-0.14	0.06
item6	1.64	-1.77	-0.96	0.67	2.54	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

* $p < 0.01$

According to the adjacent category logit model model, DIF detected in item 1 ($LR(\chi^2) = 52.66$; $p = 0.00$), item 2 ($LR(\chi^2) = 63.17$; $p = 0.00$), item 3 ($LR(\chi^2) = 46.38$; $p = 0.00$), item 4 ($LR(\chi^2) = 53.74$; $p = 0.00$), item 5 ($LR(\chi^2) = 16.07$; $p = 0.00$). DIF did not detected in item ($LR(\chi^2) = 1.64$; $p = 0.44$).

The findings obtained from the cumulative logit model and the adjacent category logit model show consistency. The global-mindedness scale contained five DIF-detected items.

CONCLUSION, DISCUSSION, AND LIMITATIONS

In this study, it was aimed to analyze the DIF by gender using two methods of a scale in PISA 2018, which measures global-mindedness. Within the scope of the research, whether the total scores obtained from the global-mindedness scale show a significant difference by gender and the frequency distribution of the answers given by female and male students to the items in the global-mindedness scale were also examined.

According to the cumulative logit model and adjacent category logit model used in DIF analysis, DIF was not detected in only one item. Although the $LR(\chi^2)$ values obtained according to both methods differ due to the differences in the mathematical formulas according to the two methods used, the significance of these values was found to be similar in both methods. The b_1 , b_2 , b_3 , a , b_1DIF , b_2DIF , b_3DIF , $aDIF$, $SE(aDIF)$ values obtained according to both methods show partial consistency. The total scores obtained from the global-mindedness scale differ significantly by gender. The total average score of the female students on the scale is higher than the average of the total score of the male students on the scale. In addition, when the frequency distributions for each item are examined, it can be said that the majority of the students participating in the research tend to agree more with the items.

Today, polytomous items that provide information at more than one point level are preferred in determining performance-based status and measuring non-cognitive qualities, which are frequently preferred in standard measurements or tests. While these items provide more information about what the student knows and how they feel, these items present more complex methodological problems in scoring and interpretation. Therefore, DIF studies were mostly conducted on 1-0 (binary/dichotomous) scored items. Today, however, measurement tendencies are shifting towards polytomous items (French & Miller, 1996). In this respect, it is becoming increasingly common to perform analyzes with polytomous items and it is important to compare the methods used for these items.

In the literature, only one study has been found that compares the continuation ratio logits, cumulative logit, and adjacent category logit model under simulative conditions in polytomous items (see: French & Miller, 1996). As a result of the research, the continuation ratio logit model and the cumulative logit model produced parallel results, while the adjacent category logit model was found to be less powerful in DIF detection than the other two methods. Miller and Spray (1993) found in their research that the logistic discriminant function procedure is ideal for the detection of DIF in non-binary scored test items. They found that while the logistic regression DIF procedure was simpler and more practical than its polytomous extensions, it was more powerful than a generalized Mantel-Haenszel procedure. Kristjansson, Aylesworth, Mcdowell, and Zumbo (2005) compared Mantel, generalized Mantel-Haenszel, logistic discriminant function analysis, and cumulative logit ordinal logistic regression analysis under various simulation conditions. The methods with high power and low Type 1 error in detecting both uniform and non-uniform DIF in all conditions were found to be generalized

Mantel-Haenszel and cumulative logit ordinal logistic regression. Kristjansson et al. (2005) stated that in determining which of the generalized Mantel-Haenszel and cumulative logit ordinal logistic regression should be preferred in the research, it is necessary to consider the purpose of the test or the research. Generalized Mantel-Haenszel is easy to calculate and use. In addition, if the researcher wants to include variables such as education and age in the model with explanatory models, cumulative logistic ordinal logistic regression will be more appropriate (Kristjansson et al., 2005). Nowadays, instead of making easy analyses with the rapid development of computer software or programs or programming languages, researchers can use the cumulative logit model, an extension of the logistic model for polytomous items, by considering these findings in the literature.

A scale measuring global-mindedness has been developed in the literature (see Hett, 1993). There are various scales regarding global competence (e.g. Liu, Yin, & Wu, 2020) and global citizenship (e.g., Morais & Ogden, 2011). When all these scales are examined, the absence of a study in which DIF analysis of items for gender or subgroups in measuring global citizenship, which has a dimension such as "fighting against injustice, inequality, and discrimination" as stated in OXFAM (2006, p. 12), is a gap in the literature. It is one of the important steps for test developers to perform bias analysis in collecting proof of validity. This step should not be neglected in measuring global-mindedness.

In this study, DIF was detected in the items in the PISA 2018 student questionnaire. In the literature, there are DIF studies dealing with different scales in PISA (e.g., Gök et al., 2014). Similarly, DIF-containing items were found in the research of Gök et al. (2014). Researchers have stated that DIF emerges due to translation and adaptation errors, especially in large-scale assessments such as PISA, which are adapted to different cultures (Gök et al., 2014; Van de Vijver & Tanzer, 2004). In order to prevent differential item functioning and item bias due to poor translation, it should be emphasized that the translators in such assessments are people who have competence in both languages or cultures. In addition, translators in assessments such as PISA should cooperate with measurement and evaluation experts (Gök et al., 2014).

This research has several limitations. Our first limitation stems from the sample size. In this study, PISA 2018 Turkey data was used. Similar studies can be conducted using data from several countries over a larger sample. Secondly, only DIF analyses were performed by gender in the data set. DIF analysis can be conducted by considering factors such as school type and ethnicity. Our third limitation is based on only DIF analysis in this study. Expert opinion can be sought for the scale used within the scope of the bias study. The fourth limitation is related to the applied methods. In the research, the cumulative logit model and the adjacent category logit model were used. Similar studies can be conducted to compare other methods applied to polytomous data. The fifth limitation is related to the hypotheses. Instead of the null hypothesis testing the absence of any DIF, hypotheses that test the absence/presence of uniform or non-uniform DIF separately can be tested. In addition to analyzing the presence of DIF-detected items, research can be conducted to determine the level of DIF.

REFERENCES

- Bornman, E. & Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalisation. *Mousaion*, 19(1), 93-114. <https://hdl.handle.net/10520/EJC78817>
- Bowden, B. (2003). The perils of global citizenship. *Citizenship Studies*, 7(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/1362102032000098913>
- Camili, G. & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Sage Publications.
- Chainut, A., Suwanjan, P., Pupat, P., & Pimdee, P. (2019). Needs assessment for the global-mindedness of vocational certificate students under the Office of the Vocational Education Commission. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(2), 25-25. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/10390>
- Chen, W. H., & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.3102/10769986022003265>
- French, A. W. & Miller, T. R. (1996). Logistic regression and its use in detecting differential item functioning in polytomous items. *Journal of Educational Measurement*, 33(3), 315-332. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1996.tb00495.x>

- Gök, B., Atalay Kabasakal, K., & Kelecioğlu, H. (2014). PISA 2009 öğrenci anketi tutum maddelerinin kültüre göre değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(1), 72-87. <https://doi.org/10.21031/epod.64124>
- Hambleton, R. K., van der Linden, W. J., & Wells, C. S. (2011). *IRT models for the analysis of polytomously scored data: Brief and selected history of model building advances*. In M. Nering & R. Ostini (Eds.). *Handbook of polytomous item response theory models* (pp. 31-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861264>
- Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global-mindedness*. Unpublished Doctoral dissertation, University of San Diego. <https://www.proquest.com/docview/304111701?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Kim, S. H., Cohen, A. S., Alagoz, C., & Kim, S. (2007). DIF detection and effect size measures for polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, 44(2), 93-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2007.00029.x>
- Kristjansson, E., Aylesworth, R., Mcdowell, I., & Zumbo, B. D. (2005). A comparison of four methods for detecting differential item functioning in ordered response items. *Educational and Psychological Measurement*, 65(6), 935-953. <https://doi.org/10.1177/0013164405275668>
- Liu, Y., Yin, Y., & Wu, R. (2020). Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100915, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915>
- McGaha, J. M. & Linder, S. M. (2014). Determining teacher candidates' attitudes toward global-mindedness. *Action in Teacher Education*, 36 (4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948225>
- Merrill, K. C., Braskamp, D. C., & Braskamp, L. A. (2012). Assessing individuals' global perspective. *Journal of College Student Development*, 53(2), 356-360. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0034>
- Messick, S. (2005). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Miller, T. R. & Spray, J. A. (1993). Logistic discriminant function analysis for DIF identification of polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, 30 (2), 107-122. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01069.x>
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16, 159-176. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01436.x>
- OECD (2018). PISA 2018 global competence questionnaire. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>
- OECD (n.d.). PISA 2018 technical report: Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018_Technical-Report-Chapter-16-Background-Questionnaires.pdf
- OXFAM (2006). Education for global citizenship: A guide for schools. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Potenza, M. T. & Dorans, N. J. (1995). DIF assessment for polytomously scored items: A framework for classification and evaluation. *Applied Psychological Measurement*, 19(1), 23-37. <https://doi.org/10.1177/014662169501900104>
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent trait ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph*, No. 17. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00153.x>
- Vaccari, V., & Gardinier, M. P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68-86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>
- Van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 119-135. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>

Zumbo, B. D. (1999). A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF). *Ottawa: National Defense Headquarters, 160.*
<https://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/handbook.pdf>

KÜRESEL BİLİNÇLİLİK ÖLÇEĞİNİN DEĞİŞEN MADDE FONKSİYONU AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Assist. Prof. Dr. Serap Büyükkıdık¹

¹Sinop Üniversitesi, Türkiye; sbuyukkidik@gmail.com; https://orcid.org/0000-0003-4335-2949

Kaynak göstermek için: Büyükkıdık, S. (2023). Küresel bilinçlilik ölçeğinin değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), 102-122.

Özet

Küresel bilinçlilik son yıllarda eğitim alanında ele alınan önemli konulardan biridir. Küresel bilinçliliğin ölçülmesi Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 uygulamasında da söz konusudur. "küresel bilinçlilik" PISA 2018 uygulamasında "dünya vatandaşlığı duygusu", "dünyadaki diğerlerine karşı sorumluluk", "birbiriyle bağlantılı olma duygusu", ve "küresel öz yeterlilik" açısından dörtlü derecelendirilmiş altı madde ile ölçülmüştür. Bu araştırmada PISA 2018 öğrenci anketinde ST219 kodlu ölçeğe yanıt veren 6393 Türk öğrencinin verisi kullanılarak cinsiyete göre değişen madde fonksiyonu (DMF) analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde çok kategorili verilerin DMF analizinde kullanılan birikimli lojit model ve bitişik kategori lojit model kullanılmıştır. Araştırmada küresel bilinçlilik ölçeğinden elde edilen toplam puanın cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında küresel bilinçlilik ölçeğine odak ve referans grubun verdiği yanıtların frekans dağılımları da ele alınmıştır. Araştırma sonucunda madde 6 dışındaki maddelerin her iki modele göre de DMF içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmada DMF tespitinde kullanılan modellerden elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalama ölçek puanına sahip olduğu bulunmuştur. Odak ve referans grubun verdiği yanıtlar incelendiğinde ise daha çok katılımcıların ölçek maddelerine katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Ölçek geliştiriciler olası DMF kaynaklarının farkında olup, yanlı olmayan maddeler geliştirmelidirler. Bunun için araştırmacılara ölçek geliştirme ve uyarlama aşamasında en az iki modele göre DMF analizi yapmaları önerilmektedir. Ulusal ve Uluslararası izleme değerlendirme çalışmalarında kullanılan bilişsel ve bilişsel olmayan maddeler için DMF analizlerinin yapılmasının yanı sıra, maddelerin yanlılık açısından incelenmesi de geçerli ve adil ölçümler gerçekleştirebilmek için gereklidir.

Anahtar Kelimeler: değişen madde fonksiyonu (DMF); birikimli lojit model; bitişik kategori lojit model; çok kategorili madde; küresel bilinçlilik.

GİRİŞ

Aynı özellik düzeyindeki bireylerin maddelere vermiş oldukları yanıtların da benzer olmasını beklenir. Değişen madde fonksiyonu (DMF) analizi ile iki grup arasındaki test madde fonksiyondaki psikometrik farklılık ele alınır. DMF ölçülen özellik bakımından eşleşen bireylerin performanslarındaki ya da yanıtlarındaki farklılıklara odaklanır (Potenza ve Dorans, 1995). DMF çalışmaları daha çok 1-0 puanlanan çoktan seçmeli maddeler üzerinden gerçekleştirilirken, özellikle eğitim reformları ile portfolyo, performans değerlendirme gibi geleneksel olmayan ölçme araçlarının yaygın kullanımı ile çok kategorili maddelerde DMF analizleri önem kazanmıştır (Kim, Cohen, Alagoz ve Kim, 2007; French ve Miller, 1996; Potenza ve Dorans, 1995). Bilişsel olmayan veriler de çok kategorili olarak elde edilmektedir. DMF analizleri yanlılık çalışmalarının ilk adımıdır. Yanlılık ise, ölçümlerin bir grubun lehine sistematik hata barındırması olarak ifade edilir. Yanlı bir madde DMF içerir; ancak bir maddenin DMF içermesi o maddenin yanlı olduğunu göstermez. DMF istatistiksel bir yöntem iken, madde yanlılığı kavramsaldır (Camilli ve Shepard, 1994; Zumbo, 1999). Yanlılık geçerliği tehdit eden unsurlardan biridir (Kim ve diğerleri, 2007; Kristjansson, Aylesworth, McDowell ve Zumbo, 2005). Geçerlik ise sadece ölçümlerin bir özelliği değildir. Geçerlik test ya da ölçek puanlarının bir anlamıdır. Test sonuçlarının uygun bir şekilde yorumlanmasında ve adil kararlar alınmasında geçerli ölçümler yapmak önemlidir (Messsick, 2005). Amaca hizmet eden ve adil ölçümler için maddelerin bir grup lehine yanlı olmaması gerekmektedir. Değerlendirme yaparken vereceğimiz kararların doğru olması için yansız ölçümler yapmamız gerekmektedir. Bireylerin hayatlarını etkileyen kararlar alınırken bir grup lehine yanlı davranılmaması adil kararlar alınmasını sağlar.

Küreselleşen dünyada zaman ve mekan kısıtlamaları yok olmuş, insanlar mekandan bağımsız birbirlerine yakınlaşmış ve kültürler arası etkileşim artarak ülkeler birbirine bağlı hale gelmiştir (Bornman ve Schoonraad, 2001). Dünyamızda ülkeler arası sınırların önemi ortadan kalkıp, ülkeler birbirine bağlı hale geldikçe, küreselleşen dünyada bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için bir takım bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması icap etmektedir. Ama, özellikle genç kitleler ulusal sınırların ötesinde küresel dünyayı anlama, öğrenme ve küresel bir bakış açısı kazanma noktasında zorluklarla karşılaşmaktadır (McGaha ve Linder, 2014). Küresel bir bakış açısı ise, bir bireyin “bireyin insan, ulus ve dünya algısı” dahil olmak üzere “kendilerinin ötesinde kendi dünyasındaki insanları ve kültürleri algılama ve bilme” derecesi olarak tanımlanmıştır (Merrill, Braskamp ve Braskamp, 2012, s. 356). Bowden (2003: p. 359), küresel düşünen bir vatandaş olmanın yolunun “küresel düşün, yerel hareket et” ilkesine göre hareket etmek gerektiğini belirtmiştir. Küresel düşünebilmek için ise küresel bilinçlilik ve küresel eğitim gereklidir. Küresel vatandaşlık için müfredat hazırlayan kurum olan Oxford Kıtık Yardım Komitesi’ne (OXFAM) (2006, s. 12) göre küresel vatandaşlar “sosyal adalet, insan hakları, topluluk uyumu ve küresel karşılıklı bağımlılık konularıyla ilgilenmek”, bilgilendirilmiş, sorumlu eylem yoluyla adaletsizlik, eşitsizlik ve ayrımcılığa karşı mücadele etmek”, “çeşitlilik, kimlik ve aidiyet konularını araştırmak” ve “güç ve yönetim hakkında bilgi edinmek ve eşit olmayan güç ilişkilerinin nedenlerini ve sonuçlarını analiz etmek” durumundadır.

Küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarını gözeterek bireyleri yetiştirmek önemlidir. Bu açıdan sınırların ötesinde düşünen “dünya vatandaşı” bireyler 21. Yüzyılda toplumun ihtiyaçlarına yanıt verecektir. Bu durum son zamanlarda “küresel bilinçlilik” kavramını literatüre kazandırmıştır. Küresel bilinçliliği ölçülmesi önemli bir ihtiyaçtır. Böylelikle insan haklarının bilincinde, cinsiyetler, etnik kökenler, sınıflar arasında ayrımcılık gözetmeyen, küresel toplumda barışı ve dengeyi sağlamak için egosundan diğer bireyleri düşünmeye yönelen dünya vatandaşları yetişip yetişmediği ortaya çıkarılabilir (Chainut, Suwanjan, Pupat ve Pimdee, 2019). Bu çalışmada küresel bilinçliliği ölçen bir ölçeğin cinsiyete göre DMF analizi yapılmıştır. Muessig ve Gilliom'un (1981) küresel eğitim tanımına dayanarak, Hett (1993, s. 9) küresel düşünen insanları “evrensel insan haklarını destekleyen”, “insanlığın birliğine ve insanlığın karşılıklı bağımlılığına inanan”, “ulusal sınırları aşan bağlılıklara sahip”, “ekolojik bir dünya görüşüne sahip” ve “fütürist” olarak tanımlamıştır. Sosyal, ekonomik, geleneksel, politik, kültürel, dilsel ve dini olarak farklı toplumlarda yetişse bile insanlar arasında eşitlik söz konusudur. Küreselleşen dünyada tüm insanları ilgilendiren sorunlarla insanlar yüzleşmektedir (Chainut ve diğerleri, 2019). Ancak Hett'in (1993, p. 9) aktardığı altı özelliğe sahip insanlar küresel boyutta düşünerek bu problemlere çözüm getirecektir. Dünyadaki diğer bireylere karşı sorumluluk duymak, dünyayı daha yaşanılabilir hale getirmek için çaba harcamak küresel bilinçli insanların bir diğer iki özelliğidir (bakınız: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), b.t.).

Eğitim sistemleri küresel bilinçli insanlar yetiştirmek için tasarlanmalıdır. Bu açıdan politika yapıcılara da önemli görevler düşmektedir. Günümüzde çağımızın ihtiyaçlarını gözetten eğitim politikası oluşturabilmek için küresel düşünmek gerekmektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) için 2030 Gündemi, evrensel kalitede eğitimi gerçekleştirmeyi ve küresel eşitsizlikleri azaltmayı içermektedir. Küresel yeterlilik ve küresel vatandaşlık kavramları, SKH gündeminin merkezindedir. Bu nedenle önemli uluslararası ve yerel politika belgelerinde ve birçok araştırmada son yıllarda sıklıkla karşımıza bu kavramlar çıkmaktadır. İki önemli uluslararası kuruluş olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve OECD küresel eğitim vizyonları için normatif çerçeveler oluşturarak destek vermişlerdir. Bu çerçevelerde insan hakları, barış, eşitlik, adalet ve hoşgörü gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Vaccari ve Gardinier, 2019).

İnsanlar arası eşitlik ve adillik küresel bilinçlilikle ortaya koyulurken, küresel bilinçliliği ölçen bir ölçeğin bir grup lehine yanlılık içermemesi beklenilir. Yanlı maddeleri belirlemenin ise ilk koşulu DMF analizi yapmaktır. Başka bir deyişle “DMF çalışmaları, standart değerlendirme programlarında hakkaniyetle ilgili endişeleri ele almak için birincil metodolojik araçlardan biridir” (French ve Miller, 1996, s. 315). PISA gibi uluslararası ölçümlerde kullanılan ölçeklerin DMF açısından incelenmesi ve DMF'nin kaynağının tespit edilmesi alanyazında önemli görülmektedir (Gök, Atalay Kabasakal ve Kelecioğlu, 2014). Aynı özellik düzeyindeki bireylerin cinsiyeti ne olursa olsun, bir maddeye verilen yanıtlar eğer ölçülmek istenilen özellik cinsiyet farklılıkları değilse, benzer olmalıdır. DMF analizi yapmada ise çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Farklı yöntemlerden elde edilen DMF analizlerinin

bulgularının karşılaştırılması ise doğru bilgiye erişmede önemlidir. İkili (1-0) puanlanan maddeler yerini günümüzde daha çok çok kategorili maddelere bırakmaktadır. Çok kategorili maddelerde DMF analizi yapmanın yollarından ikisi birikimli lojit model ve bitişik kategori lojit modeli kullanılmaktadır. Alanyazına bakıldığında bu iki modelin gerçek verilerin analizinde birlikte kullanıldığı bir DMF çalışmasına rastlanmamıştır. Eşitlik ve adillik korunmasını küresel düzeyde ele alan küresel bilinçlilik ölçeği ise özellikle seçilmiştir. Eğer küresel bilinçliliği ölçtüğümüz bir ölçekte bir grup lehine yanlı maddeler bulunuyorsa, bu durum ölçülmek istenilen değişkenle ölçme yolu arasında tezat oluşturacaktır. Bu açıdan küresel bilinçlilik ölçeğinin yanlılığın tespitinin ilk adımı olan DMF analizi açısından incelenmesi önemlidir. Alanyazında tamamen benzer araştırmaların olmaması araştırmayı yapmak için başka bir motivasyon kaynağıdır. Bu araştırmada PISA 2018 uygulamasında kullanılan küresel bilinçlilik ölçeğine Türk öğrencilerin verdiği yanıtların cinsiyete göre incelenmesi ve cinsiyete göre ölçekten elde edilen puanlar arasındaki farkın test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı ise cinsiyete göre DMF'yi saptamaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Küresel bilinçlilik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Küresel bilinçlilik ölçeğindeki maddelere kız ve erkek öğrencilerin verdiği yanıtların frekans dağılımı nasıldır?

Küresel bilinçlilik ölçeği birikimli lojit modele göre cinsiyete göre DMF içeren maddeye sahip midir?

Küresel bilinçlilik ölçeği bitişik kategori lojit modele göre cinsiyete göre DMF içeren maddeye sahip midir?

Birikimli lojit model ve bitişik kategori lojit modelden elde edilen bulgular farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın türü

Araştırma alanyazında var olan yöntemlerle mevcut durumu ortaya çıkarmaya çalışıldığından betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın örnekleme

PISA 2018 Türkiye uygulamasında 6890 Türk öğrenciden veriler toplanmıştır. PISA 2018'e 15 yaşında öğrenciler katılmıştır. PISA 2018 Türkiye uygulamasında tabakalı seçkisiz örnekleme ile 186 okuldan öğrenciler katılmıştır. Araştırmada öncelikle kayıp veriler temizlenmiştir. Araştırma PISA 2018 uygulamasına katılan 6393 öğrenci verisiyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 3192'si kız öğrenci iken, 3201'i ise erkek öğrencidir. Kız öğrenciler 0 olarak kodlanarak referans grubu oluştururken, erkek öğrenciler 1 olarak kodlanarak odak grubu oluşturmuştur.

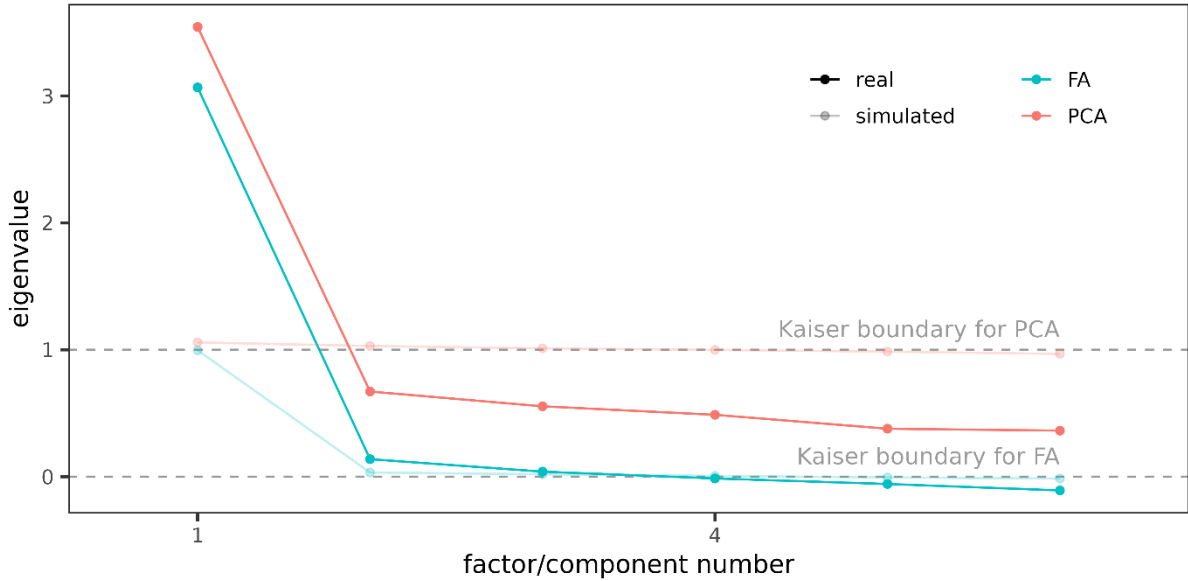
Veri Toplama Aracı

Araştırma PISA 2018 öğrenci anketinde ST219 kodlu ölçeğe yanıt veren 6393 öğrenci verisiyle gerçekleştirilmiştir. ST219 kodlu ölçeğe ilişkin tüm ülkelerin verisinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması OECD (b.t.) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı tarafından da ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliği ayrıca Türkiye verisi için test edilmiştir. ST219 ölçeği öğrencilerin küresel bilinçlilik duygusu (GLOBMIND) çerçevesinde "küresel yeterliliği" ölçmektedir. "Küresel bilinçlilik", kişinin kendisini dünya topluluğuyla bağlantılı gördüğü ve dünyadaki bireylere karşı sorumluluk duygusu hissettiği bir dünya görüşüdür. Küresel düşünceye sahip bir kişi, dünyanın her yerindeki diğer insanlar için endişe duyar, mesafe ve kültürel farklılıklardan bağımsız olarak koşullarını ve küresel çevreyi iyileştirmeye çalışmak için sorumluluk duygularına sahiptir. "Küresel bilinçlilik" şu yönlerden oluşur: "dünya vatandaşlığı duygusu" (madde ST219Q01HA), "dünyadaki diğerlerine karşı sorumluluk" (madde ST219Q02HA, ST219Q04HA ve ST219Q06HA), "birbiriyle bağlantılı olma duygusu" (madde ST219Q03HA), ve "küresel öz yeterlilik" (madde ST219Q05HA). Yanıtlar "kesinlikle katılmıyorum", "katılıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde dörtlü likert tipi ölçekle derecelendirilmiştir. Ölçek altı maddeden oluşmaktadır (OECD, b.t.).

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle boyutluluk gibi varsayımlar test edilmiştir. Faktör analizi sonucunda tek boyutlu yapıda faktör yükleri 0,63 ile 0,79 arasında bulunmuştur. Birinci faktör toplam varyansın

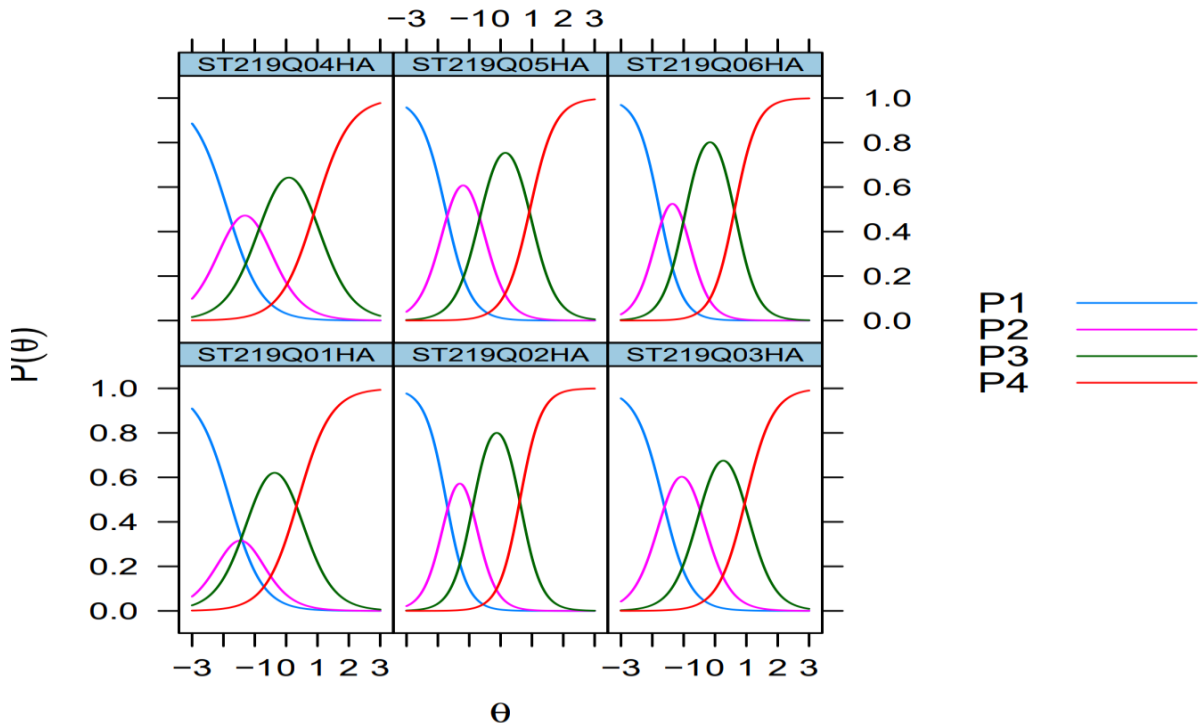
%51,12'sini açıklamaktadır. Ölçümlerin iç tutarlığı Cronbach alfa 0,859 bulunmuştur. Marjinal güvenilirlik ise 0,869 bulunmuştur. Şekil 1'de yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

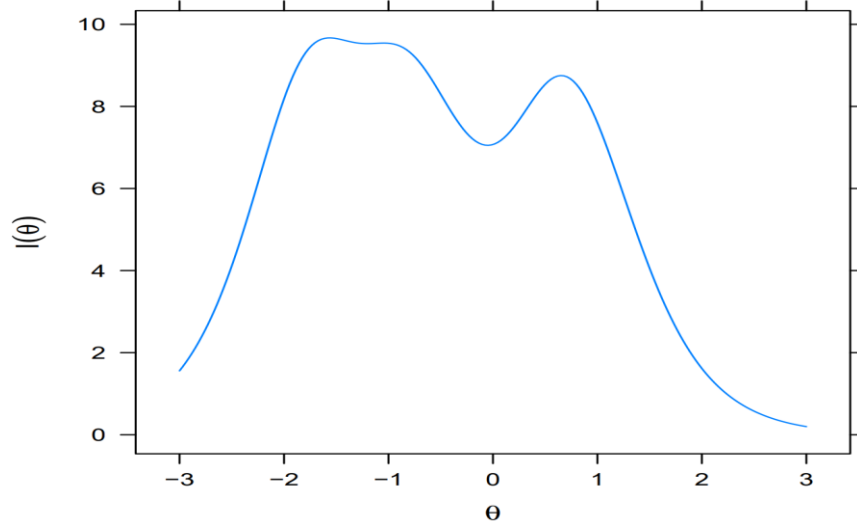
Yerel bağımsızlık varsayımına ise G^2 yerel bağımsızlık indeksleri ile test edilmiştir. G^2 yerel bağımsızlık indeksleri için kritik değerler bir serbestlik derecesi için ki-kare dağılımda 3,84 $p=0,05$ için, 6,63 ise $p=0,01$ içindir. Eğer madde çiftleri arasındaki G^2 yerel bağımsızlık indeksleri bu değerleri aşarsa maddeler yerel bağımsızlık varsayımını ihlal etmektedir (Chen ve Thissen, 1997). Maddelerin bahsedilen kritik değeri aşmadığı bulunmuştur. Bu durumda yerel bağımsızlık varsayımı sağlanmıştır.

Madde parametrelerini incelemek için Genelleştirilmiş Kısmi Kredi Modelde (GPCM; Muraki, 1992) ve Samejima'nın (1969) Aşamalı Tepki Modelde (GRM) analizler gerçekleştirilmiştir. GPCM'de model uyum indeksleri $AIC=76233.79$, $BIC=76396.10$, $\log\text{-likelihood}=-38092.89$ bulunmuştur. GRM'de model uyum indeksleri $AIC=75194.18$, $BIC=75356.49$, $\log\text{-likelihood}=-37573.09$ bulunmuştur. GRM'nin GPCM'den daha iyi model uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür. GRM'den elde edilen madde karakteristik eğrileri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Dört Kategorili GRM Çerçevesinde Kategori Yanıt Eğrileri

Dört kategorili altı maddelik ölçeğe ilişkin kategori yanıt eğrileri eğim (a) ve eşik (b_1, b_2, b_3) parametreleri dikkate alınarak incelenebilir. Bulgular bölümünde madde parametrelerine ait değerler verilmiştir. Bu kategori yanıt (madde karakteristik) eğrilerinin çeşitli özellikleri Şekil 2'den de görülebilir. Bu özelliklerden biri, verilen herhangi bir θ değeri için, kategori yanıtlarının olasılıklarının toplamı 1,0'a eşittir. İkinci olarak, ilk tepki kategori eğrisi (P1) her zaman monoton olarak azalırken, son kategori eğrisi (P4) her zaman monoton olarak artmaktadır. Başka deyişle, öğrencilerin θ ya da küresel bilinçlilik düzeyi arttıkça, 4. kategorinin (kesinlikle katılıyorum) seçilme olasılığı artmaktadır. Birinci kategori eğrisi ise monoton azalan bir eğime sahip olduğundan, öğrencilerin θ ya da küresel bilinçlilik düzeyi arttıkça birinci kategorinin (kesinlikle katılmıyorum) seçilme olasılığının düşük olduğu görülebilir. Üçüncü olarak: orta kategoriler, bitişik eşik kategorilerinin orta noktasında bulunan en yüksek nokta ile her zaman tek modludur (Hambleton, van der Linden ve Wells, 2011). Küresel bilinçlilik ölçeğine ilişkin GRM'den elde edilen test bilgi fonksiyonu Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Test Bilgi Fonksiyonu (TIF)

Test bilgi fonksiyonu bize farklı θ düzeylerinde ne kadar bilgi verildiğini göstermektedir. Şekil 3'te en fazla bilginin -2 ile -1 θ ya da küresel bilinçlilik düzeyinde elde edildiği görülmektedir. Küresel bilinçlilik düzeyi orta seviyede olduğu zaman sağlanan bilgi $\theta = [-2, -1]$ düzeyindekine oranla düşmekte, elde edilen bilgi $\theta = 1$ 'e yaklaştıkça artış göstermekte, daha sonra θ arttıkça giderek azalmaktadır.

Araştırma kapsamında birikimli lojit model ve bitişik kategori lojit Model ile cinsiyete göre DMF analizleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H_0 : DMF yok. H_1 : Herhangi (tek biçimli ve tek biçimli olmayan) bir DMF var.

Birikimli Lojit Model

Bir p ile sembolize edilen öğrencinin madde i 'den en az k puan alma olasılığı, Z_p gözlemlenen standart toplam puanı ve G_p grup üyeliklerini göstermek üzere birikimli lojit modelde aşağıdaki denkleme dayalı olarak hesaplanır.

$$P(Y_{pi} \geq k | Z_p, G_p) = \frac{e^{(a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{ik} - b_{ikDIF} G_p)}}{1 + e^{(a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{ik} - b_{ikDIF} G_p)}}$$

p öğrencisinin i maddesi için k puan alma durumu ise en az k ve $k+1$ puan elde etme olasılıkları arasındaki fark gözetilerek bulunur.

$$P(Y_{pi} = k | Z_p, G_p) = P(Y_{pi} \geq k | Z_p, G_p) - P(Y_{pi} \geq k + 1 | Z_p, G_p)$$

Bitişik Kategori Lojit Model

Bir p ile sembolize edilen öğrencinin madde i 'den en az k puan alma olasılığı, Z_p gözlemlenen standart toplam puanı ve G_p grup üyeliklerini göstermek üzere bitişik kategori lojit modelde aşağıdaki denkleme dayalı olarak hesaplanır.

$$P(Y_{pi} = k | Z_p, G_p) = \frac{e^{\sum_{l=0}^k (a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{il} - b_{ilDIF} G_p)}}{\sum_{j=0}^{K_i} e^{\sum_{l=0}^j (a_i + a_{iDIF} G_p)(Z_p - b_{il} - b_{ilDIF} G_p)}}$$

BULGULAR

GRM ile madde analizleri gerçekleştirildiğinde, a (*eğim*) parametresi 1,821 ile 2,968 arasında değerler almaktadır. Bu değerler ölçek maddelerinin çok yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir. b_1 (eşik) parametresi -1,876 ile -1,668 arasında değerler almaktadır. b_2 parametresi -1,121 ile -0,452 arasında değerler almaktadır. b_3 parametresi 0,388 ile 0,977 arasında değerler almaktadır. Tablo 1'de küresel bilinçlilik ölçeğinden kız ve erkek öğrencilerin toplam puanlarına ait istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Toplam Puanın Referans ve Odak Gruba Göre İstatistiklerinin Özeti

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Medyan	Standart sapma
Referans Grup- kız(0)	3192	6,00	24,00	18,05	18,00	3,71
Odak Grup- erkek(1)	3201	6,00	24,00	17,15	18,00	4,06

Tablo 1'de de görüleceği üzere referans grupta yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Welch iki örneklem t-testine göre bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (Fark (güven aralığı) = 0,90 (0,71, 1,09); t değeri= 9,25; p değeri<0.001).

Tablo 2'de küresel bilinçlilik ölçeğinin maddeleri ve odak ve referans grup için frekanslara ilişkin tablo verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Maddelerinin Genel Yönleri ve Referans ve Odak Grubun Frekansları*

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek
ST219Q01HA- Madde 1: Dünya vatandaşlığı duygusu	Kız	184	223	1437	1348
	Erkek	373	420	1364	1044
	Toplam	557	643	2801	2392
ST219Q02HA- Madde 2: Dünyadaki diğerlerine karşı sorumluluk	Kız	158	325	1664	1045
	Erkek	245	601	1632	723
	Toplam	403	926	3296	1768
ST219Q03HA- Madde 3: Birbiriyle bağlantılı olma duygusu	Kız	222	895	1397	678
	Erkek	330	852	1402	617
	Toplam	552	1747	2799	1295
ST219Q04HA- Madde 4: Dünyadaki diğerlerine karşı sorumluluk	Kız	244	616	1574	758
	Erkek	301	662	1479	759
	Toplam	545	1278	3053	1517
ST219Q05HA- Madde 5: Küresel öz yeterlik	Kız	181	615	1723	673
	Erkek	271	783	1497	650
	Toplam	452	1398	3220	1323
ST219Q06HA- Madde 6: Dünyadaki diğerlerine karşı sorumluluk	Kız	159	312	1776	945
	Erkek	244	500	1616	841
	Toplam	403	812	3392	1786

*Telif nedeniyle ölçek maddelerine ayrıntılı yer verilmemiştir. Ölçek maddelerine OECD'den (2018) ulaşılabilir.

Tablo 2'de altı maddeye kız ve erkeklerin verdiği yanıtların frekansları verilmiştir. Dünya vatandaşlığı duygusu ile ilgili ST219Q01HA maddesine kız öğrencilerin 184'ü kesinlikle katılmadığını,

223'ü katılmadığını, 1437'si katıldığını ve 1348'i kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Erkek öğrencilerin ise aynı maddeye 373'ü kesinlikle katılmadığını, 420'si katılmadığını, 1364'ünün katıldığını ve 1044'ünün kesinlikle katıldığını belirttiği görülmüştür. Dünyadaki diğerlerine karşı sorumlulukla ilgili ST219Q02HA maddesine 3296 öğrenci katıldığını belirtirken, 1768 öğrenci kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Birbiriyle bağlantılı olma ile ilgili ST219Q03HA maddesine 2799 öğrenci katılıyorum şeklinde yanıtlarken, 1295 öğrenci kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Dünyadaki diğerlerine karşı sorumlulukla ilgili ST219Q04HA maddesine 3053 öğrenci katılıyorumu işaretlerken, 1517 öğrenci kesinlikle katılıyorumu işaretlemiştir. Küresel öz yeterlikle ilgili ST219Q05HA maddesine 3220 öğrenci katılıyorumu işaretlerken, 1323 öğrenci kesinlikle katılıyorumu işaretlemiştir. Dünyadaki diğerlerine karşı sorumlulukla ilgili ST219Q06HA maddesine ise 3392 öğrenci katılıyorum şeklinde yanıtlarken, 1786 öğrenci kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır. Her bir ölçek maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde, ölçek maddelerine katılımcıların daha çok katılıyorum yanıtının verdiği bulunmuştur.

Tablo 3'de birikimli lojit modele ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 3. Birikimli Lojit Modele İlişkin Bulgular

	$LR(\chi^2)$	b_1	b_2	b_3	a	b_1DMF	b_2DMF	b_3DMF	$aDMF$	$SH^{**}(aDMF)$
madde1	40,15*	-1,85	-1,11	0,34	2,26	0,19	0,17	0,14	0,05	0,06
madde2	59,85*	-1,81	-0,82	0,57	3,31	-0,05	0,05	0,2	-0,32	0,07
madde3	51,72*	-1,51	-0,29	1,01	2,74	-0,19	-0,15	-0,11	-0,09	0,06
madde4	47,89*	-1,65	-0,54	0,95	2,27	-0,22	-0,18	-0,13	-0,07	0,06
madde5	14,34*	-1,71	-0,5	0,96	2,79	-0,15	-0,09	-0,03	-0,12	0,06
madde6	2,18	-1,88	-0,89	0,66	2,92	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* $p < 0.01$ **SH standart hatayı göstermektedir.

Birikimli lojit modele göre madde 1 ($LR(\chi^2) = 40,15$; $p = 0.00$), madde 2 ($LR(\chi^2) = 59,85$; $p = 0.00$), madde 3 ($LR(\chi^2) = 51,72$; $p = 0.00$), madde 4 ($LR(\chi^2) = 47,89$; $p = 0.00$), madde 5 ($LR(\chi^2) = 14,34$; $p = 0.00$) DMF içermektedir. Madde 6 ise DMF içermemektedir ($LR(\chi^2) = 2,18$; $p = 0.34$). Tablo 4'te bitişik kategori lojit modele ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4. Bitişik Kategori Lojit Modele İlişkin Bulgular

	$LR(\chi^2)$	b_1	b_2	b_3	a	b_1DMF	b_2DMF	b_3DMF	$aDMF$	$SH(aDMF)$
madde1	52,66*	-1,41	-1,32	0,30	1,69	0,14	0,14	0,21	-0,06	0,05
madde2	63,17*	-1,75	-0,86	0,57	2,94	-0,06	0,05	0,22	-0,31	0,07
madde3	46,38*	-1,49	-0,28	1,01	2,25	-0,18	-0,15	-0,11	-0,07	0,06
madde4	53,74*	-1,47	-0,60	0,96	1,76	-0,24	-0,20	-0,14	-0,07	0,05
madde5	16,07*	-1,65	-0,53	0,96	2,40	-0,17	-0,10	-0,01	-0,14	0,06
madde6	1,64	-1,77	-0,96	0,67	2,54	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

* $p < 0.01$

Bitişik kategori lojit model modele göre madde 1 ($LR(\chi^2) = 52,66$; $p = 0.00$), madde 2 ($LR(\chi^2) = 63,17$; $p = 0.00$), madde 3 ($LR(\chi^2) = 46,38$; $p = 0.00$), madde 4 ($LR(\chi^2) = 53,74$; $p = 0.00$), madde 5 ($LR(\chi^2) = 16,07$; $p = 0.00$) DMF içermektedir. Madde 6 ise DMF içermemektedir ($LR(\chi^2) = 1,64$; $p = 0.44$).

Birikimli lojit model ve bitişik kategori lojit modelden elde edilen bulgular tutarlık göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada küresel bilinçliliği ölçen PISA 2018'de yer alan bir ölçeğin iki yöntem kullanılarak cinsiyete göre DMF analizini yapmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında küresel bilinçlilik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar cinsiyete göre manidar bir farklılık gösterip-göstermediği ve küresel bilinçlilik ölçeğindeki maddelere kız ve erkek öğrencilerin verdiği yanıtların frekans dağılımı da ek olarak incelenmiştir.

DMF analizi yaparken kullanılan birikimli lojit modele ve bitişik kategori lojit modele göre yalnızca bir maddede DMF tespit edilmemiştir. Her iki yöntemde göre elde edilen $LR(\chi^2)$ değerleri kullanılan iki yöntemde göre matematiksel formül farklılıklarından ötürü farklılık gösterse de, bu değerlerin manidarlığı her iki yöntemde de benzer bulunmuştur. Her iki yöntemde göre elde edilen b_1 , b_2 , b_3 , a , b_1DMF , b_2DMF , b_3DMF , $aDMF$, $SH(aDMF)$ değerleri ise kısmen tutarlık göstermektedir. Küresel bilinçlilik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar cinsiyete göre manidar farklılık göstermektedir. Kız

öğrencilerin ölçekten aldığı toplam puan ortalaması erkek öğrencilerin ölçekten aldığı toplam puan ortalamasından manidar bir şekilde yüksektir. Ayrıca her bir maddeye ilişkin frekans dağılımları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun maddelere daha çok katılma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Günümüzde standart testlerde veya ölçümlerde sıklıkla tercih edilen performansa dayalı durum belirlemede ve bilişsel olmayan niteliklerin ölçülmesinde birden fazla puan düzeyinde bilgi sağlayan çok kategorili maddeler tercih edilmektedir. Bu maddelerle öğrencinin ne bildiği ve nasıl hissettiği hakkında daha fazla bilgi sağlanırken, puanlamada ve yorumlamada bu maddeler daha karmaşık yöntemsel problemler sunmaktadır. Bu yüzden DIF çalışmaları da daha çok 1-0 (ikili/dichotomous) puanlanan maddeler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak günümüzde ölçme eğilimleri çok kategorili maddelere doğru kaymaktadır (French ve Miller, 1996). Bu açıdan çok kategorili maddelerle analizler gerçekleştirmek günümüzde giderek yaygınlaşmaktadır ve bu maddeler için kullanılan yöntemlerin karşılaştırması önemlidir.

Alanyazında çok kategorili maddelerde lojistik modelin uzantısı süreklilik oranı lojit, birikimli lojit ve bitişik kategori modeli simülatif koşullar altında karşılaştıran yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (bakınız: French ve Miller, 1996). Araştırma sonucunda süreklilik oranı lojit modelle birikimli lojit model paralel sonuçlar üretirken, bitişik kategori lojit model ise DMF tespitinde diğer iki yöntemle göre daha az güçlü bulunmuştur. Miller ve Spray (1993) araştırmasında lojistik diskriminant fonksiyon prosedürünün, ikili olarak puanlanmayan test maddelerinde DMF tespiti için ideal olduğunu bulmuştur. Lojistik regresyon DMF prosedürünün çok kategorili uzantılarından daha basit ve daha pratik olduğunu belirtirken, genelleştirilmiş bir Mantel-Haenszel prosedüründen daha güçlü olduğunu bulmuştur. Kristjansson, Aylesworth, Mcdowell ve Zumbo (2005) Mantel, genelleştirilmiş Mantel-Haenszel, lojistik ayırma (discriminant) fonksiyonu analizini ve birikimli lojit sıralı (ordinal) lojistik regresyon analizini çeşitli simülasyon koşullarında karşılaştırmışlardır. Tüm koşullarda hem tek biçimli hem tek biçimli olmayan DMF saptanmasında yüksek güce ve düşük 1. Tip hataya sahip olan yöntemler genelleştirilmiş Mantel-Haenszel ve birikimli lojit sıralı lojistik regresyon olarak bulunmuştur. Kristjansson ve diğerleri (2005) genelleştirilmiş Mantel-Haenszel ve birikimli lojit sıralı lojistik regresyondan hangisinin araştırmada tercih edilmesi gerektiğinin tespitinde testin ya da araştırmanın amacını gözetenin gerektiğini belirtmişlerdir. Genelleştirilmiş Mantel-Haenszel hesaplanması ve kullanılması açısından kolaydır. Bunun yanı sıra araştırmacı açıklayıcı modellerle modele eğitim ve yaş gibi değişkenler dahil etmek isterse birikimli lojit sıralı lojistik regresyon daha uygun olacaktır (Kristjansson ve diğerleri, 2005). Günümüzde bilgisayar yazılımlarındaki veya programlama dillerindeki veya programlarındaki hızlı gelişimlerden ötürü kolay analiz yapmaktan ziyade, istatistiksel güç ön plana çıktığından araştırmacılar alanyazındaki bu bulguları da gözetenek çok kategorili maddeler için lojistik modelin uzantısı modellerden birikimli lojit modeli araştırmalarında kullanabilir.

Alanyazında küresel bilinçliği ölçen bir ölçek geliştirilmiştir (bakınız: Hett, 1993). Küresel yetkinliğe (örneğin; Liu, Yin ve Wu, 2020) ve küresel vatandaşlığa (örneğin; Morais ve Ogden, 2011) ilişkin ise çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Tüm bu ölçekler incelendiğinde, OXFAM (2006, s. 12)'de belirtildiği gibi "adaletsizlik, eşitsizlik ve ayrımcılığa karşı mücadele etmek" gibi bir boyutu olan küresel vatandaşlığın ölçülmesinde maddelerin cinsiyete ya da alt gruplara yönelik DMF analizinin gerçekleştirildiği bir araştırmanın olmaması alanyazındaki bir boşluğa işaret etmektedir. Test geliştiricilerin geçerlik kanıtı toplamada yanlılık analizi yapması önemli adımlardan biridir. Bu adım küresel bilinçliliğin ölçülmesinde ihmal edilmemelidir.

Bu araştırmada PISA 2018 öğrenci anketinde yer alan maddelerde DMF tespit edilmiştir. Alanyazında PISA'daki farklı ölçekleri ele alan DMF çalışmaları bulunmaktadır (örneğin: Gök ve diğerleri, 2014). Benzer olarak Gök ve diğerlerinin (2014) araştırmalarında DMF içeren maddeler bulunmuştur. Özellikle farklı kültürüne uyarlanan PISA gibi geniş ölçekli ölçümlerde çeviri ve uyarlama hatalarından ötürü DMF'nin ortaya çıktığı araştırmacılarca belirtilmiştir (Gök ve diğerleri, 2014; Van de Vijver ve Tanzer, 2004). Kötü çeviriden kaynaklı değişen madde fonksiyonu ve madde yanlılığının önüne geçmek için bu tür uygulamalarda çevirmenlik yapan kişilerin her iki kültüre hakim olan kişiler olmasına önem verilmelidir. Ek olarak PISA gibi ölçümlerde çeviri yapanlar ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla işbirliği yapmalıdır (Gök ve diğerleri, 2014).

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk sınırlılığımız örneklem büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada PISA 2018 Türkiye verileriyle çalışılmıştır. Daha büyük örneklem üzerinden birkaç ülke verisi kullanılarak benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir. İkinci olarak veri

setinde yalnızca cinsiyete göre DMF analizleri gerçekleştirilmiştir. DMF analizleri oku türü, etnik köken gibi unsurlar gözetilerek yapılabilir. Üçüncü sınırlılığımız ise araştırmada DMF analizi yapılmış ve bulgular sunulmuştur. Yanlılık çalışması kapsamında kullanılan ölçek için uzman görüşüne başvurulabilir. Dördüncü sınırlılık uygulanan yöntemlere ilişkindir. Araştırmada birikimli lojit model ve bitişik kategori lojit model kullanılmıştır. Çok kategorili verilere uygulanan başka yöntemlerin karşılaştırılmasına ilişkin benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir. Beşinci sınırlılık test edilen hipotezlere ilişkindir. Herhangi bir DMF'nin yokluğu sınavan sıfır hipotez yerine tek biçimli veya tek biçimli olmayan DMF'nin yokluğunu/varlığını ayrı ayrı sınavan hipotezler test edilebilir. Ayrıca DMF'nin varlığının yanı sıra, DMF'nin düzeyini belirleyen araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bornman, E. & Schoonraad, N. (2001). The many faces of globalisation. *Mousaion*, 19(1), 93-114. <https://hdl.handle.net/10520/EJC78817>
- Bowden, B. (2003). The perils of global citizenship. *Citizenship Studies*, 7(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/1362102032000098913>
- Camili, G. & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Sage Publications.
- Chainut, A., Suwanjan, P., Pupat, P., & Pimdee, P. (2019). Needs assessment for the global-mindedness of vocational certificate students under the Office of the Vocational Education Commission. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(2), 25-25. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/10390>
- Chen, W. H., & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.3102/10769986022003265>
- French, A. W. & Miller, T. R. (1996). Logistic regression and its use in detecting differential item functioning in polytomous items. *Journal of Educational Measurement*, 33(3), 315-332. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1996.tb00495.x>
- Gök, B., Atalay Kabasakal, K., & Kelecioğlu, H. (2014). PISA 2009 öğrenci anketi tutum maddelerinin kültüre göre değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(1), 72-87. <https://doi.org/10.21031/epod.64124>
- Hambleton, R. K., van der Linden, W. J., & Wells, C. S. (2011). *IRT models for the analysis of polytomously scored data: Brief and selected history of model building advances*. M. Nering & R. Ostini (Eds.). Handbook of polytomous item response theory models içinde (pp. 31-52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861264>
- Hett, E. J. (1993). *The development of an instrument to measure global-mindedness*. Unpublished Doctoral dissertation, University of San Diego. <https://www.proquest.com/docview/304111701?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Kim, S. H., Cohen, A. S., Alagoz, C., & Kim, S. (2007). DIF detection and effect size measures for polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, 44(2), 93-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2007.00029.x>
- Kristjansson, E., Aylesworth, R., Mcdowell, I., & Zumbo, B. D. (2005). A comparison of four methods for detecting differential item functioning in ordered response items. *Educational and Psychological Measurement*, 65(6), 935-953. <https://doi.org/10.1177/0013164405275668>
- Liu, Y., Yin, Y., & Wu, R. (2020). Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100915, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100915>
- McGaha, J. M. & Linder, S. M. (2014). Determining teacher candidates' attitudes toward global-mindedness. *Action in Teacher Education*, 36 (4), 305-321. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948225>
- Merrill, K. C., Braskamp, D. C., & Braskamp, L. A. (2012). Assessing individuals' global perspective. *Journal of College Student Development*, 53(2), 356-360. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0034>
- Messick, S. (2005). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(4), 5-8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>

- Miller, T. R. & Spray, J. A. (1993). Logistic discriminant function analysis for DIF identification of polytomously scored items. *Journal of Educational Measurement*, 30 (2), 107-122. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01069.x>
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16, 159–176. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01436.x>
- OECD (2018). PISA 2018 global competence questionnaire. Erişim adresi (8 Ocak 2022): <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>
- OECD (b.t.). PISA 2018 technical report. scaling procedures and construct validation of context questionnaire data. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018_Technical-Report-Chapter-16-Background-Questionnaires.pdf
- OXFAM (2006). Education for global citizenship: A guide for schools. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Potenza, M. T. & Dorans, N. J. (1995). DIF assessment for polytomously scored items: A framework for classification and evaluation. *Applied Psychological Measurement*, 19(1), 23-37. <https://doi.org/10.1177/014662169501900104>
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent trait ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph*, No. 17. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1968.tb00153.x>
- Vaccari, V., & Gardinier, M. P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68-86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>
- Van de Vijver, F., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 119-135. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>
- Zumbo, B. D. (1999). A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF). Ottawa: National Defense Headquarters, 160. <https://faculty.educ.ubc.ca/zumbo/DIF/handbook.pdf>



EFFECTIVENESS OF SOLUTION-FOCUSED APPROACH ON EMOTION REGULATION SKILLS

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Enes Sağar¹, Assoc. Prof. Dr. Bünyamin Ateş²

¹ Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Turkey; mehmetenes15@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-0941-5301>

²Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turkey; bunyaminates81@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-4090-1922>

For citation: Sağar, M. E. & Ateş, B. (2023). Effectiveness of solution-focused approach on emotion regulation skills. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 123-144.

Abstract

The purpose of this research is to examine the effectiveness of solution-focused group counselling in increasing the emotion regulation skills of university students. The study group of this research consisted of 40 students randomly selected from 114 students continuing their education at T.C. Afyon Kocatepe University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. The mean age of the study group was 19.72. This research was an experimental study on Solomon four-group design based upon a true experimental model. In this study, the Emotion Regulation Skills Questionnaire, Interview Form and Personal Information Form were used as data collection tools. For the analysis of the obtained data, Wilcoxon Signed Rank Test was used for related measurements, and Mann Whitney U-Test was used for unrelated measurements. As a result of the research, it has been determined that solution-focused group counselling is effective in increasing the emotion regulation skills of university students. Moreover, this effect was specified to be actualized independently from maturity and time interaction and the pretest effect.

Keywords: solution-focused counselling; emotion regulation skills; university; student

INTRODUCTION

Emotions are a factor that directs one's life by influencing one's behaviours and thoughts. In addition, emotions enable the person to give meaning to the events and situations and to react accordingly. This situation points to the issue of emotion regulation, which gives meaning to life by allowing the individual to adapt to life. Emotions can be handled in two dimensions, positive (happiness etc.) and negative (sadness, grief etc.). In terms of mental health, it can be said that individuals should experience positive emotions more than negative emotions. In addition, it is thought that the individual's awareness and control of both emotions are important. At this point, the concept of emotion regulation draws attention (Ateş & Sağar, 2021a, 2021b; Greenberg, 2004; Gross, 2002, 2014; Sağar, 2021a).

Emotion regulation is defined as an awareness of what emotion an individual has and how he or she experiences that emotion (Gross, 1998). It is the ability and process of monitoring, evaluating and changing one's emotional reactions, especially in terms of intensity and temporal characteristics (Thompson, 1994). Concepts and explanations on emotion regulation also refer to emotion regulation skills. Emotion regulation skills were

evaluated by Berking (2010) in line with various studies and tried to be defined in a broad framework. In this context, emotion regulation skills suggested the "coping with emotions" model. In this model, emotion regulation skills are stated as follows: consciously process emotions/be aware of emotions, identify and label emotions, interpret emotion-related body sensations correctly, understand the prompts of emotions, accept emotions, tolerate emotions, confront emotionally distressing situations to attain important goals, actively modify negative emotions to feel better (Berking, 2010; Berking et al., 2008). Emotion regulation skills are expressed as skills that enable the successful regulation of various emotions (Berking et al., 2008). As individuals use their emotion regulation skills, they can enrich their emotional lives (Koole, 2009). However, a lack of emotion regulation skills leads to various mental health problems (Berking & Lukas, 2015). It is thought that experimental studies to increase the emotion regulation skills of individuals at the point of protecting their mental health are important. When the literature is examined, it is seen that some experimental studies have been carried out to increase the emotion regulation skills of individuals. When the studies aiming to increase emotion regulation skills were examined, the studies on cognitive behavioural therapy (Kleinstäuber et al., 2019; Suveg et al., 2009; Te Brinke et al., 2022; Trainor et al., 2022), dialectical behaviour therapy (Afshari & Hasani, 2020; Khodabakhshi-Koolaei et al., 2022), acceptance and commitment therapy (Ghahari et al., 2020; Googhari et al., 2022), emotion-focused couple therapy (Ghahari et al., 2020), emotion regulation strategies/skills training (Buruck et al., 2016; Holmqvist Larsson et al., 2020; Nesayan et al., 2017), and transactional analysis therapy (Dorostian et al., 2018) were found. These studies in the literature reveal that interventions based on different approaches to the regulation of emotions yield positive results. Apart from these studies aiming to increase the emotion regulation skills of individuals, it is thought that a solution-focused brief approach study may also be effective and beneficial.

The solution-focused brief approach emerged as one of the postmodern approaches in the last quarter of the 20th century under the roof of "Brief Therapy" in the USA. Pioneers of this approach include Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, Bill O'Hanlon, Michelle Weiner-Davis, Scott Miller, John Walter and Jane Peller (Barker, 1998, Gladding, 2013). Three factors led to the emergence of this approach. These are respectively the works of Milton Erickson, the studies conducted in the centre of Mental Research Institute and the studies conducted in the Brief Family Therapy Center. Problems are not labelled as pathological conditions. Instead of researching the source of the problem, emphasis is placed on solutions, strengths, successes and resources. In the process, a solution-focused language structure is used, and in this context, importance is attached to forming goals in a specific, small, positive way and be meaningful for the individual. The solution-focused brief approach is now and future oriented. The past is valuable only when there are successes and solutions (exceptional moments). In this approach, it is aimed to continue past and present useful successes and possible solutions in the future. In this approach, the number of sessions is usually less than ten sessions. Main techniques specific to the solution-focused brief approach are miracle question technique, crystal ball technique, formulization of first session task, pre-session change technique, exceptional situations, coping questions technique, scaling questions, and nightmare question technique (Ateş, 2021; De Shazer, 1985; De Shazer & Berg, 1997; De Jong & Berg, 1998; Lethem, 2002; Murdock, 2012; Murphy, 1997). Based on the information above, this study is considered important and useful in terms of presenting a program on emotion regulation skills and testing the effectiveness of solution-focused brief counselling in increasing emotion regulation skills. It can be said that one of the factors that positively affect the academic, personal, social, psychological and professional development of students during the university process is their emotion regulation skills.

It is thought that university youth should have a high level of emotion regulation skills in order to be aware of their emotions and to be compatible with themselves and their environment. Thus, they can lead a more positive life by better coping with the emotional processes they experience. Emotion regulation is considered important in terms of ensuring a healthier personal, social, academic and professional development of university students. For this reason, psychological support and help for university students to have emotion regulation skills are seen as important and useful. In addition, it is thought that the solution-oriented approach, which is one of the effective approaches apart from studies based on different approaches in the literature, will be important in emotion regulation. In this context, the aim of the research was determined to examine the effectiveness of solution-focused group counselling in increasing the emotion regulation skills of university students. Accordingly, the research question investigated in this study was: "Is solution-focused group counselling effective in increasing the emotion regulation skills of university students?". The hypothesis of the study was as follows: "Solution-focused group counselling is effective in increasing the emotion regulation skills of university students". The literature review on both solution-focused short-term counselling and emotion regulation skills has been decisive in the assertion of this hypothesis.

METHOD

Research Models

The current study, based on a true experimental model, was carried out with the Solomon four-group design. The Solomon four-group design is the strongest experimental model that preserves both internal and external validity. Also, what makes the Solomon four-group design powerful is that the experimental process clearly controls the desensitization effect of the pre-test, as it can interact with (X). The researcher can easily test for pre-test insensitivity by comparing Q1.2 with Q3.2 and Q2.2 with Q4.2. Thus, it is tested whether the pre-test has an effect on the participants. The symbolic view of the model is presented in Table 1.

Table1. Solomon Four Group Design

Group	Randomly	Pre-test	Experimental Study	Post-test
G1(Experimental)	R	Q 1.1	X	Q 1.2
G2 (Control)	R	Q 2.1		Q 2.2
G3(Experimental)	R		X	Q 3.2
G4 (Control)	R			Q 4.2

In the model, obtaining $Q1.2 > Q1.1$; $Q1.2 > Q2.2$; $Q3.2 > Q4.2$; $Q3.2 > Q2.2$ and $Q1.2 > Q4.2$ in this way in the comparison results made to determine the effectiveness of the experimental study (X) is an indication of internal consistency and increases the validity of the interpretation for the effectiveness of "X". Detectable in various interactions with the Solomon design. "Q1.2 - Q2.2" and "Q3.2 - Q4.2" differences for "X" interaction with measuring, "Q4.2 - Q1.1" and "Q4.2 - Q2.1" for maturation and time interaction are comparable (Heppner et al., 2013; Karasar, 2012).

In this study, the independent variable is the implementation of the program developed based on a solution-focused brief approach. The dependent variable is the emotion regulation skill scores of university students. The experimental design of the study is presented in Table 2.

Table2. Experimental Design of the Study

Group	N	Pre-test Implementation	Experimental Process	Post-test Implementation
Experimental -1	10	Emotion Regulation Skills Questionnaire	Solution-focused brief approach implementation consisting of six sessions for 90-120 minutes in one day a week	Emotion Regulation Skills Questionnaire
Control-1	10	Emotion Regulation Skills Questionnaire	No implementation has been made	Emotion Regulation Skills Questionnaire
Experimental-2	10	-	Solution-focused brief approach implementation consisting of six sessions for 90-120 minutes in one day a week	Emotion Regulation Skills Questionnaire
Control-2	10	-	No implementation has been made	Emotion Regulation Skills Questionnaire

Study Group

The study group consists of students who continue their education at T.C. Afyon Kocatepe University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. In order to form the study group, firstly, the faculty departments were visited during the appropriate course hours. The purpose of the study was announced to the students, without using pathological expressions and labelling. Based on the later announcements, a total of 226 volunteer students who wanted to take part in the study were interviewed one by one based on the interview form. 114 students who met all the items in the interview form were determined. After that, 40 students were randomly selected among 114 students to form the study group. These students are individuals who are not included in any other support program related to emotion regulation, have not received a clinical diagnosis and volunteered to participate in the research. These 40 determined students were randomly distributed into groups

of 10 following the Solomon four-group design. The pre-test (Emotion Regulation Skills Questionnaire) was applied to only two groups, one of which is experimental and the other is control. Sessions were carried out in the psychological counseling room with the group in the education faculty of the university. The solution-focused group counselling sessions were organized for the experimental groups to increase their emotion regulation skills, consisting of six sessions of 90-120 minutes, once a week. Applications were made at the same stages in both experimental groups. No treatment was applied to the control groups. After the group sessions ended, the post-test (Emotion Regulation Skills Questionnaire) was applied to all four groups. After all these studies were completed, a two-hour seminar on emotion regulation skills was given to the subjects in the control group in accordance with the ethical rules of the field. The mean age of the study group was 19.72. The descriptive information of the groups in terms of gender is presented in Table 3 below.

Table3. Descriptive Statistics of Groups by Gender

	Gender	Female		Male		Total	
		N	%	N	%	N	%
Group	Experimental -1	6	60	4	40	10	25
	Experimental -2	6	60	4	40	10	25
	Control-1	6	60	4	40	10	25
	Control-2	6	60	4	40	10	25
	Total	24		16		40	100

Data Collection Tools

Emotion Regulation Skills Questionnaire: The scale developed by Berking and Znoj (2008) was adapted into Turkish by Vatan and Kahya (2018). The scale is a five-point Likert type and consists of 27 items. Scores from the scale are evaluated with the total score average. High scores on the scale indicate a high level of emotion regulation skills. The Cronbach's alpha for the scale was determined as .89. In this study, the Cronbach Alpha reliability coefficient was determined to be .86 for the whole scale.

Interview Form: The interview form was developed for this research based on the emotion regulation skills and expert opinions in Berking (2008) to form the study group. The interview form consisted of nine items in total. The interview form was applied to the students who wanted to take part in the study individually before the study.

Personal Information Form: The personal information form was developed for this research to obtain the personal information of the students who formed the study group in line with the purpose of the research.

Development of the Program and Implementation Process

In order to develop this program, first of all, a literature review was conducted (Ateş & Gençdoğan, 2017; Ateş, 2020; Ateş, 2021; De Shazer, 1985; De Jong & Berg, 1998; Ghahari et al., 2020; Ghari Saadati et al., 2022; Googhari et al., 2022; Holmqvist Larsson et al., 2020; Hoseini Tabatabaei & Bolghan-Abadi, 2020; Joubert & Guse, 2022; Khodabakhshi-Koolaei et al., 2022; Murphy, 1997; O'Connell, 2001; Sağar, 2021, 2022; Sağar & Özabacı, 2022; Sucipto et al., 2021; Tarkeshdooz & Sanagouye-Moharer, 2020; Te Brinke et al., 2022; Trainor et al., 2022). In addition, those who carried out this study are competent scientists with many scientific studies on solution-focused brief counselling. The developed program is based on the solution-focused approach compliance with the basic philosophy, principles and techniques.

After the preparation of the program, a four-session study was conducted as part of the preliminary trial of the program with seven students continuing their education at T.C. Afyon Kocatepe University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. In this four-session pre-trial study, the deficiencies of the program were determined and the program was adapted to the study group. The sessions of the prepared program are briefly introduced below:

Session I: Meeting (Group members were introduced. Information about solution-focused brief approach, basic philosophy, principles and emotion regulation skills were shared. Group rules and goals were established. In this session, the pre-session change technique was applied. In addition, the scaling questions technique was used to determine the current status of the members and to determine their goals).

Session II: Miracle question (The purpose of this session was to raise awareness of group members' emotion regulation skills for change in their lives. The second goal was to create an expectation of positive change in emotion regulation skills of group members and to enable them to move away from the problem area related to emotion regulation skills and enter the solution area. The miracle question technique was applied in this session. In addition, the scaling questions technique was used).

Session III: Exception situations (The purpose of this session was to enable group members to realize exceptions, strengths, skills and resources related to emotion regulation skills. In this session, exception situations and the scaling questions technique were applied).

Session IV: Coping questions (The purpose of this session was to get group members to notice what works to improve their emotion regulation skills. In this session, it was discussed how to try and transfer useful things. In this session, the coping questions technique was applied to increase emotion regulation skills. The scaling questions technique was also used).

Session V: Positively designing the future (The purpose of this session was to enable group members to positively design the future regarding emotion regulation skills and to discuss how to achieve a positive future. In this session, the crystal ball technique and scaling questions technique were applied).

Session VI: Termination (In this session, group members were asked to evaluate (scaling questions technique) the achievements and changes they experienced in emotion regulation skills. In addition, they were asked to share their feelings and thoughts about the process and to make general and individual evaluations of the group process. The group process was concluded by stating that they would be offered psychological help and support again when necessary).

Ethics Committee

Ethics committee approval was received from T.C. Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee for the research (Decision Date: 11.03.2022; Meeting: 03; Number of Documents: 86037).

Data Analysis

The data obtained from the groups within the scope of the study did not show a normal distribution. For this, non-parametric tests, Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples and Mann Whitney U-Test for Independent Samples were used in the analysis of the data. Data analyzes were carried out in a computer environment through the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). In the study, a .05 level of significance was accepted (Büyüköztürk, 2011).

FINDINGS

In the analysis of the data obtained within the scope of the study, the effect of pre-test insensitivity was first analyzed with the Mann-Whitney U-Test for Independent Samples. The results obtained are presented in Table 4.

Table4. Mann Whitney U-Test for Independent Samples Results of the Pre-test Insensitivity Effect

Emotion Regulation Skills	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Experimental-1 Post-test	10	11.15	111.50	43.50	.621
Experimental-2 Post-test	10	9.85	98.50		
Control -1 Post-test	10	11.40	114.00	41.00	.495
Control -2 Post-test	10	9.60	96.00		

According to Table 4, it was found that there was no significant difference between the post-test scores of the experimental-1 group and the post-test scores of the experimental-2 group ($U=43.50, p>.05$). In addition, it was found that there was no significant difference between the post-test scores of the control-1 group and the post-test scores of the control-2 group ($U=41.00, p>.05$). These findings show that the pre-test did not have an

effect on the study group and whether the pre-test was done or not, it did not have a significant effect on the post-test scores in the experimental and control groups.

After the analysis of the desensitization effect of the pre-test, the emotional regulation skills scores of the groups were analyzed with the Mann-Whitney U-Test for Independent Samples and Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples to determine the effect of the experimental study according to the Solomon four-group design. The results obtained are presented in Tables 5 and 6.

Table5. Mann Whitney U-Test for Independent Samples Results of Group Scores

Emotion Regulation Skills	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Experimental-1 Post-test	10	14.60	146.00	9.00	.002
Control -1 Post-test	10	6.40	64.00		
Experimental-2 Post-test	10	14.20	142.00	13.00	.005
Control -2 Post-test	10	6.80	68.00		
Experimental-2 Post-test	10	14.55	145.50	9.50	.002
Control -1 Post-test	10	6.45	64.50		
Experimental-1 Post-test	10	14.10	141.00	14.00	.006
Control -2 Post-test	10	6.90	69.00		

According to the analysis, a significant difference was found between the post-test scores of the experimental-1 group and the post-test scores of the control-1 group ($U=9.00$, $p<.05$). Considering the mean rank, it is seen that the mean rank of the post-test scores of the experimental-1 group is significantly higher than the mean rank of the post-test scores of the control-1 group. In addition, according to the table, a significant difference was found between the post-test scores of the experimental-2 group and the post-test scores of the control-2 group ($U=13.00$, $p<.05$). Considering the mean rank, it is seen that the mean rank of the post-test scores of the experimental-2 group is significantly higher than the mean rank of the post-test scores of the control-2 group. Again, according to the table, a significant difference was found between the post-test scores of the experimental-2 group and the post-test scores of the control-1 group ($U=9.50$, $p<.05$). Considering the mean rank, it is seen that the mean rank of the post-test scores of the experimental-2 group is significantly higher than the mean rank of the post-test scores of the control-1 group. As a result of the final analysis, a significant difference was found between the post-test scores of the experimental-1 group and the post-test scores of the control-2 group ($U=14.00$, $p<.05$). Considering the mean rank, it is seen that the mean rank of the post-test scores of the experimental-1 group is significantly higher than the mean rank of the post-test scores of the control-2 group.

Table6. Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples Results of Pre-Test Scores and Post-Test Scores of Experiment 1 Group

Posttest-Pretest	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	0	.00	.00	-2.52	.012
Positive Ranks	8	4.50	36.00		
Ties	2				

As a result of the analysis, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental-1 group ($z= -2.52$, $p<.05$). When the mean rank of the difference scores and the totals are taken into account, it is seen that this difference is in favour of the positive ranks, that is, the post-test scores. Finally, the interaction of maturation and time, which may have an effect on the study, was examined with the Mann-Whitney U-Test for Independent Samples. The results obtained are given in Table 7.

Table7. Mann Whitney U-Test for Independent Samples Results of Maturation and Time Interaction

Emotion Regulation Skills	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Experimental-1 Pre-test	10	9.95	99.50	44.50	.677
Control -2 Post-test	10	11.05	110.50		
Control -1 Pre-test	10	11.10	111.00	44.00	.649
Control -2 Post-test	10	9.90	99.00		

According to the analysis, no significant difference was found between the pre-test scores of the experimental-1 group and the post-test scores of the control-2 group ($U=44.50$, $p>.05$). Again, no significant difference was found between the pre-test scores of the control-1 group and the post-test scores of the control-2 group ($U=44.00$, $p>.05$). According to these findings, the interaction of maturation and time did not have a significant effect on the study. Based on these findings, it was determined that the solution-focused approach was effective in increasing the emotion regulation skills of university students. In addition, it was observed that this effect occurred independently of the time interaction with maturation and the pre-test effect.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This research was conducted to examine the effect of solution-focused group counselling on the emotion regulation skills of university students. As a result of the research, it was found that solution-focused group counselling was effective on the emotion regulation skills of university students. It was concluded that this effect occurred independently of the time interaction with maturation and the pre-test effect. After the study, oral feedback was obtained in the interviews with the students in the experimental group, proving the effectiveness of the experimental study. In this context, the effectiveness of the study was supported by both data analysis and verbal feedback.

This result shows that solution-focused group counselling is effective on the emotion regulation skills of university students. In addition to this, it has been observed that there are experimental studies that contribute to the development of emotion regulation skills of individuals (Afshari & Hasani, 2020; Buruck et al., 2016; Dorostian et al., 2018; Farnia et al., 2018; Ghahari et al., 2020; Googhari et al., 2022; Holmqvist Larsson et al., 2020; Khodabakhshi-Koolae et al., 2022; Kleinstäuber et al., 2019; Nesayan et al., 2017; Suveg et al., 2009; Trainor et al., 2022; Te Brinke et al., 2022). However, it is noteworthy that the number of studies examining the effect of the solution-focused brief approach on emotion regulation skills is very limited (Daki & Savage, 2010; Dorostian et al., 2018; Tarkeshdooz & Sanagouye-Moharer, 2020). When both the results of this study and the results of other studies are considered together, it can be said that emotion regulation skills are a skill that can be developed. In this respect, it is thought that this result will make an important contribution to the field and the experts in the field.

The solution-focused approach by Miller and Shazer (2000) helps clients to create new emotional rules to follow and emphasizes that it takes clients' emotions into account. In this context, it is thought that it would be beneficial to examine both the theoretical and experimental skills of emotion regulation with a solution-focused approach. The solution-focused approach offers individuals the opportunity to highlight and develop their internal and environmental resources and competencies (De Jong & Berg, 1998; De Shazer, 1997; De Shazer & Berg, 1997; De Shazer & Isebaert, 2004). In this direction, it is thought that the emotion regulation skills of individuals can be improved with a solution-focused approach. In this context, it is seen that the result obtained from this study is consistent with the results in the literature that the solution-focused approach is effective in increasing emotion regulation skills. For example, in the study conducted by Tarkeshdooz and Sanagouye-Moharer (2020), it was determined that the solution-focused approach increases emotion regulation. In the study conducted by Daki and Savage (2010), it was determined that the solution-focused approach is effective in coping with emotional difficulties. Dorostian et al. (2018) found that the solution-focused approach was effective in increasing emotional expression.

Calkins and Fox (2002) and Smith-Donald et al. (2007) consider emotion regulation as a sub-dimension of self-regulation. In this context, when the literature is examined, it has been found that the solution-focused approach has a positive effect on self-regulation (Saadatzaade & Khalili, 2012; Sucipto et al., 2021). In addition, when the solution-focused brief approach-based studies are examined independently, it is seen that this approach is effective in coping with various problems (Ateş, 2015; Ateş, 2016a; Ateş, 2016b; Ateş & Gençdoğan, 2017; Bagheri et al., 2019; Baratian et al., 2016; Ghari Saadati et al., 2022; Hoseini Tabatabaei & Bolghan-Abadi, 2020; Joubert & Guse, 2022; Sağar, 2021b, 2022; Sağar & Özabacı, 2022).

When the results of the study are evaluated in terms of the approach taken as the basis, the group counselling process may have contributed to the students' self-discovery in terms of gaining positive experience in terms of

emotion regulation skills and seeing their emotion regulation skills. University students may have had the opportunity to get deeper into their own resources and strengths in emotion regulation skills with a solution-focused approach. The solution-focused techniques used may have allowed university students to increase their emotion regulation skills. In other words, it is thought that focusing on the solutions, strong, successful and positive aspects of the clients in the solution-focused approach is effective. It can also be said that the solution-focused approach's optimistic way towards both clients and change is also effective on this result. Besides, it can be said that having the opportunity to test their achievements in the group during the group counselling process, sharing the opinions of the members at the point of change, and encouraging and being a model for each other are also effective for the group members to get these results.

As a result, in the current study, it is seen that the solution-focused group counselling approach is effective in increasing the emotion regulation skills of university students. However, there are some limitations to this study. The research data is limited to the data obtained from university students only. In this context, a similar study can be carried out with different research groups (adults, adolescents, primary school students, etc.). Another limitation of this study is that it did not examine the effect of group dynamics. The effect of group dynamics can be examined in similar studies to be conducted in the future. Longitudinal studies can be conducted to obtain more comprehensive data on the emotion regulation skills of university students. The emotions discussed in this study are limited only to the emotions measured by the measurement tool. In this context, different measurement tools can be used in other studies to be conducted. In this study, only the effect of the solution-focused approach on increasing emotion regulation skills was examined. In future studies, the effect of other counselling approaches on increasing emotion regulation skills can be examined.

REFERENCES

- Afshari, B., & Hasani, J. (2020). Study of dialectical behavior therapy versus cognitive behavior therapy on emotion regulation and mindfulness in patients with generalized anxiety disorder. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 50(4), 305-312. <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09461-9>
- Ateş, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 832-841. <https://doi.org/10.17860/efd.84626>
- Ateş, B. (2016a). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i4.1254>
- Ateş, B. (2016b). The effect of solution focused brief group counseling upon the perceived social competences of teenagers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 28-36. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i7.1443>
- Ateş, B. (2020). The effect of solution-focused brief approach on adolescent subjective well-being: An experimental study. *Journal of Family, Counseling and Education*, 5(2), 26-39. <https://doi.org/10.32568/jfce.817517>
- Ateş, B. (2021). *Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma, kuram ve uygulama* (6. Baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ateş, B., & Gençdoğan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 188-203. <https://doi.org/10.17679/inuefd.306513>
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021a). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679 - 695. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iausos/issue/62979/902797>
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021b). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 87-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/61365/887799>
- Bagheri S, Asadi J, & Khajevand Khoshli A. (2019). The Effect of Solution-Focused Couple Therapy on Communication Patterns and Flexibility in Divorce Applicant Couples. *Avicenna J of Neuropsychophysiology*, 6(3):133-140. <http://ajnp.umsha.ac.ir/article-1-167-en.html>
- Baratian, A., Salimi, A., Moghim, F., Shakarami, M., & Davarniya, R. (2016). The effect of solution-focused brief therapy (SFBT) on increasing self-esteem in female students. *Iranian Journal of Nursing Research*, 11(4), 57- 65. <https://doi.org/10.21859/ijnr-110407>
- Barker, P. (1998). *Solution-focused therapies*. *Nursing Times*, 94(19), 6-53.

- Berking, M. (2008). *Training emotional Kompetenzen: TEK-Schritt für Schritt*. Springer.
- Berking, M. (2010). *Training of emotional competencies*. (2nd Ed.). Springer.
- Berking, M., & Lukas, C.A. (2015). The affect regulation training (ART): A trans diagnostic approach to the prevention and treatment of mental disorders. *Current Opinion in Psychology*, 3, 64-69. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.002>
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of counseling psychology*, 55(4), 485-494. <https://doi.org/10.1037/a0013589>
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 1230-1237. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.005>
- Buruck, G., Dörfel, D., Kugler, J., & Brom, S. S. (2016). Enhancing well-being at work: The role of emotion regulation skills as personal resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(4), 480-493. <https://doi.org/10.1037/ocp0000023>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(3), 477-498. <https://doi.org/10.1017/S095457940200305X>
- Daki, J., & Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326. <https://doi.org/10.1080/00220670903383127>
- De Jong, P. & Berg, I. K. (1998). *Interviewing for solutions*. Brooks/ Cole.
- De Shazer S. & Isebaert, L. (2004). The bruges model: A solution-focused approach to problem drinking. *Journal of Family Psychotherapy*, 14(4), 43-52. https://doi.org/10.1300/J085v14n04_04
- De Shazer, S. & Berg I. K. (1997). 'What works?' Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19, 121-124. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00043>
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. W.W. Norton & Company Inc.
- De Shazer, S. (1997). Some thoughts on language use in therapy. *Contemporary Family Therapy*, 19(1), 133-141. <https://doi.org/10.1023/A:1026170718933>
- Dorostian, E., Navabi-Nejad, S., & Farzad, V. (2018). The effect of collegian's group counseling by transactional analysis in comparison with solution focused therapy on emotional expressiveness (Preceding High-risk Behaviors). *Environmental Management Hazards*, 5(2), 167-183. <https://doi.org/10.22059/JHSCI.2018.260685.387>
- Farnia, V., Naami, A., Zargar, Y., Davoodi, I., Salemi, S., Tatari, F., ... & Alikhani, M. (2018). Comparison of trauma-focused cognitive behavioral therapy and theory of mind: Improvement of posttraumatic growth and emotion regulation strategies. *Journal of education and health promotion*, 7, 58-63. <https://www.jehp.net/text.asp?2018/7/1/58/231772>
- Ghahari, S., Jamil, L., Farrokhi R., Davoodi, R. (2020). Comparing the effects of emotion-focused couple therapy and acceptance and commitment therapy on marital conflict and emotion regulation. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 9(2), 121-132. <https://doi.org/10.32598/jpcp.9.2.718.1>
- Ghari Saadati, L., Ghorban Shiroudi, S., & Khalatbari, J. (2022). Comparison of the Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy and Compassion-Focused Therapy on Interpersonal Relationships between Couples with Depression. *Avicenna Journal of Nursing and Midwifery Care*, 30(1), 30-41. <http://nmj.umsha.ac.ir/article-1-2405-en.html>
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma*. (6. Baskı). (Çev. Ed. N. Voltan Acar; Çev. T. Sarı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Googhari, Z. S., Hafezi, F., Asgari, P., & Heidari, A. (2022). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and acceptance and commitment therapy on medical science students' subjective well-being, psychological distress, and emotion regulation. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, 24(1), 35-41. <https://doi.org/10.34172/jsums.2022.07>

- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. D. M. Siyez; Çev. T. Totan). Mentis Yayıncılık.
- Holmqvist Larsson, K., Andersson, G., Stern, H., & Zetterqvist, M. (2020). Emotion regulation group skills training for adolescents and parents: A pilot study of an add-on treatment in a clinical setting. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(1), 141-155. <https://doi.org/10.1177/1359104519869782>
- Hoseini Tabatabaei, R., & Bolghan-Abadi, M. (2020). Effectiveness of solution-focused group therapy in generalized anxiety disorder in patients with multiple sclerosis. *Zahedan Journal of Research In Medical Sciences*, 22(2), 1-6. <https://doi.org/10.5812/zjrms.69355>
- Joubert, J., & Guse, T. (2022). Implementing solution-focused brief therapy to facilitate hope and subjective well-being among South African trauma survivors: A case study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(1), 147-156. <https://doi.org/10.1002/capr.12416>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khodabakhshi-Koolae, A., Falsafinejad, M. R., Zoljalali, T., & Ghazizadeh, C. (2022). Dialectical Behavior Therapy: Effect on Emotion Regulation and Death Anxiety in Older Female Adults. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/0030228211065960>
- Kleinstäuber, M., Allwang, C., Bailer, J., Berking, M., Brünahl, C., Erkić, M., ... & Rief, W. (2019). Cognitive behaviour therapy complemented with emotion regulation training for patients with persistent physical symptoms: A randomised clinical trial. *Psychotherapy and psychosomatics*, 88(5), 287-299. <https://doi.org/10.1159/000501621>
- Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Lethem, J. (2002). Brief solution focused therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00033>
- Miller, G., & de Shazer, S. (2000). Emotions in solution-focused therapy: A re-examination. *Family process*, 39(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2000.39103.x>
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (Çev. F. Akkoyun). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Murphy, J. J. (1997). *Solution-focused counseling in middle and high schools*. American Counseling Association.
- Nesayan, A., Hosseini, B., & Asadi Gandomani, R. (2017). The effectiveness of emotion regulation skills training on anxiety and emotional regulation strategies in adolescent students. *Practice in Clinical Psychology*, 5(4), 263-270. <https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.5.4.263>
- O’Connell, B. (2001). *Solution-focused stress counselling*. Continuum.
- Proudlock, S. & Wellman, N. (2011). Solution-focused groups. *Counselling Psychology Review*, 26(3), 45- 54.
- Saadatzaade, R., & Khalili, S. (2012). Effects of solution-focused group counseling on student’s self-regulation and academic achievement. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(3), 780-787. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0111>
- Sağar, M. E. (2021a). Emotion regulation skills and self-control as predictors of resilience in teachers candidates. *International Education Studies*, 14(6), 103-111. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n6p103>
- Sağar, M. E. (2021b). Intervention for social anxiety among university students with a solution-focused group counseling program. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 316-326. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.20>
- Sağar, M. E. (2022). The effect of solution-focused group counseling on the resilience of university students. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 103-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1034931>.
- Sağar, M. E., & Özabacı, N. (2022). Investigating the effectiveness of solution-focused group counselling and group guidance programs to promote healthy internet use of university students. *African Educational Research Journal*, 10(1), 14-27. <https://doi.org/10.30918/AERJ.101.21.156>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent

- validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Sucipto, A., Japar, M., & Purwanto, E. (2021). The Effectiveness of Solution-Focused Group Counseling To Improve Psychological Well-Being of Prisoners With Self-Regulation As Its Mediators. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 574, 177-181. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211125.033>
- Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 390-401. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>
- Tarkeshdooz, S., & Sanagouye-Moharer, G. (2020). Effectiveness of group solution-focused counseling on couples' happiness and emotional regulation. *Salamat Ijtima (Community Health)*, 7(2), 127-135. <http://doi.org/10.22037/ch.v7i2.23786>
- Te Brinke, L. W., Schuiringa, H. D., Menting, A. T., Deković, M., Westera, J. J., & de Castro, B. O. (2022). Treatment Approach and Sequence Effects in Cognitive Behavioral Therapy Targeting Emotion Regulation Among Adolescents with Externalizing Problems and Intellectual Disabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 46(2), 302-318. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10261-1>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52, 250-283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Trainor, C., Michael, M. L., Lampe, E. W., Presseller, E. K., Juarascio, A., & Manasse, S. M. (2022). Associations between emotion regulation and remission following cognitive behavioural therapy for adults with bulimia nervosa. *European Eating Disorders Review*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/erv.2901>
- Vatan S. & Kahya Y. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeninin türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192-201. <https://doi.org/10.5455/apd.260322>

DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDE ÇÖZÜM ODAKLI YAKLAŞIMIN ETKİSİ

Doç. Dr. Mehmet Enes Sağar¹, Doç. Dr. Bünyamin Ateş²

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye; mehmetenes15@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0003-0941-5301

²Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye; bunyaminates81@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0003-4090-1922

Kaynak göstermek için: Sağar, M. E. & Ateş, B. (2023). Duygu düzenleme becerileri üzerinde çözüm odaklı yaklaşımın etkisi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), 123-144.

Özet

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 114 birinci sınıf öğrencisi arasından seçkisiz olarak belirlenen 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun yaş ortalaması 19.72'dir. Bu araştırma, gerçek deneysel modelin esas alındığı solomon dört grup modelli deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği, Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu etkinin olgunlaşma ile zaman etkileşiminden ve ön-test etkisinden bağımsız olarak gerçekleştiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: çözüm odaklı psikolojik danışma; duygu düzenleme becerileri; üniversite; öğrenci

GİRİŞ

Duygular, kişinin davranış ve düşüncelerini etkileyerek yaşamına yön veren bir faktördür. Ayrıca duygular, kişinin olay ve durumlara anlam vermesini ve buna göre tepki vermesini sağlar. Bu durum, bireyin hayata uyum sağlamasına olanak vererek hayata anlam kazandıran duygu düzenleme konusuna işaret etmektedir. Duygular olumlu (mutluluk vb.) ve olumsuz (üzüntü, keder vb.) olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Ruh sağlığı açısından bireylerin olumsuz duygulardan daha fazla olumlu duygular yaşaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bireylerin her iki duyguyu da fark etmesi ve kontrol etmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada duygu düzenleme kavramı dikkat çekmektedir (Ateş & Sağar, 2021a, 2021b; Greenberg, 2004; Gross, 2002, 2014; Sağar, 2021a).

Duygu düzenleme, bireyin hangi duyguya, ne zaman sahip olduğu ve bu duyguyu nasıl deneyimlediği ile ilgili bir farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998). Kişinin duygusal tepkilerini, özellikle yoğunluk ve zamansal özellikler açısından izleyebilme, değerlendirebilme ve değiştirebilme yeterliği ve sürecidir (Thompson, 1994). Duygu düzenlemeye ilişkin kavram ve açıklamalar aynı zamanda duygu düzenleme becerilerini de ifade etmektedir. Duygu düzenleme becerileri Berking (2010) tarafından çeşitli araştırmalar doğrultusunda değerlendirilerek geniş bir çerçevede tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda duygu düzenleme becerileri "duygularla başa çıkma" modelini önermiştir. Bu modelde duygu düzenleme becerileri, duyguların farkında olunmasını, duyguları anlamayı, yorumlamayı, tanımayı, etiketlemeyi, kabul etmeyi, yüzleşmeyi, değiştirmeyi, olumsuz duyguları tolere etme olarak ele alınmaktadır (Berking, 2010). Duygu düzenleme becerileri, çeşitli duyguları başarılı biçimde düzenlemeyi sağlayan beceriler olarak ifade edilmektedir (Berking et al., 2008). Bireyler duygu düzenleme becerilerini kullandıkça duygusal yaşamlarını zenginleştirebilirler (Koole, 2009). Ancak duygu düzenleme becerilerinde eksiklik olması çeşitli ruh sağlığı sorunlarına yol açmaktadır (Berking & Lukas, 2015). Bireylerin ruh sağlıklarının korunması noktasında duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik yapılacak deneysel çalışmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik bazı deneysel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar incelendiğinde bilişsel davranışçı terapi (Kleinstäuber et al., 2019; Suveg et al., 2009; Te Brinke et al., 2022; Trainor et al., 2022), diyalektik davranış terapi (Afshari & Hasani, 2020; Khodabakhshi-Koolae et al., 2022), kabul ve kararlılık terapisi (Ghahari et al., 2020; Googhari et al., 2022), duygu odaklı çift terapisi (Ghahari et al., 2020), duygu düzenleme

stratejileri / becerileri eğitimi (Buruck et al., 2016; Holmqvist Larsson et al., 2020; Nesayan et al., 2017), transaksyonel analiz terapisi (Dorostian et al., 2018) ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır. Alanyazındaki bu çalışmalar, duyguların düzenlenmesinde farklı yaklaşımlara dayalı yürütülen müdahalelerin olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bireylerin duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik yapılan bu çalışmaların dışında çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı yapılacak çalışmanın da etkili ve yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D.)’nde 1970’li yılların sonu ve 1980’li yılların başında “Brief Therapy” çatısı altında ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın öncüleri arasında Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, Bill O’Hanlon, Michelle Weiner-Davis, Scott Miller, John Walter ve Jane Peller sayılabilir (Barker, 1998, Gladding, 2013). Bu yaklaşımda danışanların problemlerine, zayıflıklarına ve güçsüzlüklerine yoğunlaşmak yerine çözümlerine, güçlü yönlerine ve kaynaklarına odaklanılır. Geçmişten ziyade şimdi ve gelecek odaklıdır. Bu yaklaşımda, danışma süreci genellikle 10 oturumu geçmez. Bu yaklaşımın başlıca teknikleri arasında ise; mucize soru tekniği, derecelendirme soruları tekniği, kristal küre tekniği ve nadir anlar tekniği sayılabilir (De Shazer,1985; De Shazer & Berg, 1997; De Jong & Berg, 1998; Lethem, 2002; Murdock, 2012; Murphy,1997). Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu çalışma, duygu düzenleme becerileri ile ilgili bir program sunması ve duygu düzenleme becerilerini artırmada çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın etkisini sınaması bakımından önemli ve yararlı görülmektedir. Üniversite sürecinde öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal, psikolojik ve mesleki gelişim noktasında başarılarını olumlu etkileyen faktörlerden birinin de duygu düzenleme becerisi olduğu söylenebilir.

Üniversite gençlerinin duygularının farkında olabilmesi, kendisi ve çevresi ile uyumlu olabilmesi noktasında duygu düzenleme becerilerinin üst düzeyde olması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle yaşadıkları duygusal süreçlerle daha iyi başa çıkarak daha pozitif bir yaşam sürebilirler. Üniversite öğrencilerinin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki gelişimlerinin daha sağlıklı olabilmesi açısından da duygu düzenleme konusu önemli görülmektedir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine sahip olmaları için yapılacak psikolojik destek ve yardımlar önemli ve yararlı görülmektedir. Ayrıca alanyazındaki farklı yaklaşımlara dayalı çalışmalar dışında etkili yaklaşımlardan biri olan çözüm odaklı yaklaşımın duygu düzenlemede önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi ise “Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışma etkili midir?” şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmanın denencesi ise, “Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmada çözüm odaklı grupla psikolojik danışma etkilidir” olarak ifade edilmektedir. Bu denencenin ileri sürülmesinde gerek çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma ile ilgili gerekse duygu düzenleme becerileri ile ilgili yapılan alan yazın incelemeleri belirleyici olmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, deneysel çalışmalardan gerçek deneysel modelin esas alındığı solomon dört grup modelli deneysel bir çalışmadır. Solomon dört grup modeli iç ve dış geçerliliği birlikte koruyan en kuvvetli deneysel modeldir. Ayrıca Solomon dört grup desenini güçlü kılan deneysel işlem, (X) ile etkileşim kurabileceği için ön-testin duyarsızlaştırma etkisini açık bir şekilde kontrol etmesidir. Araştırmacı Q1.2 ile Q3.2 ve Q2.2 ile Q4.2 karşılaştırması yaparak kolayca ön-test duyarsızlığını test edebilir. Böylece ön-testin katılımcılar üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı test edilmiş olur. Modele ait simgesel görünüm Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo1. Solomon Dört Grup Modeli

Gruplar	Seçkisizlik	Ön-test	Deneysel Çalışma	Son-test
G1(Deney)	R	Q 1.1	X	Q 1.2
G2 (Kontrol)	R	Q 2.1		Q 2.2
G3(Deney)	R		X	Q 3.2
G4 (Kontrol)	R			Q 4.2

Modelde, deneysel çalışmanın (X) etkinliğinin saptanması için yapılan karşılaştırma sonuçlarında $Q1.2 > Q1.1$; $Q1.2 > Q2.2$; $Q3.2 > Q4.2$; $Q3.2 > Q2.2$ ve $Q1.2 > Q4.2$ bu şekilde elde edilmesi iç tutarlılığın belirtisi olup “X” in etkinliğine yorumun geçerliliğini artırır. Solomon modeli ile çeşitli etkileşimlerde saptanabilir. Ölçme ile “X” etkileşimi için “Q1.2 - Q2.2” ve “Q3.2 - Q4.2” farkları; olgunlaşma ile zaman etkileşimi için “Q4.2 ile Q1.1” ve “Q4.2 ile Q2.1” karşılaştırılabilir (Heppner et al., 2013; Karasar, 2012).

Bu çalışmada bağımsız değişken, çözüm odaklı yaklaşıma dayalı olarak yapılan grupla psikolojik

danışmadır. Bağımlı değişken ise üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme beceri düzeyleridir. Yapılan çalışmaya ait deneysel desen Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo2. Çalışmanın Deneysel Deseni

Grup	N	Ön-test Uygulaması	Deneysel İşlem	Son-test Uygulaması
Deney-1	10	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği	Haftada 1 gün 90 – 120 dakika çözüm odaklı danışma	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği
Kontrol-1	10	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği	Herhangi bir uygulama yapılmadı	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği
Deney -2	10	Yok	Haftada 1 gün 90 – 120 dakika çözüm odaklı danışma	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği
Kontrol-2	10	Yok	Herhangi bir uygulama yapılmadı	Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 öğretim yılında T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak için ilk önce fakülte bölümlerinin birinci sınıflarına uygun ders saatlerinde gidilmiş çalışmanın amacı etikleyici ve patolojik ifadelerden uzak bir şekilde öğrencilere duyurulmuştur. Daha sonra yapılan duyurulara bağlı olarak çalışmada yer almak isteyen toplam 226 gönüllü öğrenci ile görüşme formu temel alınarak tek tek görüşülmüş ve görüşme formunda yer alan maddelerin tamamını karşılayan 114 öğrenci belirlenmiştir. Ardından bu 114 öğrenci arasından çalışma grubunu oluşturmak amacı ile seçkisiz olarak 40 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler, duygu düzenlemeyle ilgili başka bir destek programına dahil olmayan, klinik tanı almamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylerdir. Belirlenen bu 40 öğrenci basit seçkisiz olarak solomon dört grup modeline uygun şekilde 10'arlı olarak gruplara dağıtılmışlardır. Bu gruplardan biri deney diğeri kontrol olmak üzere sadece iki gruba ön-test (Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği) uygulanmıştır. Oturumlar üniversitenin eğitim fakültesindeki grupla psikolojik danışma odasında yürütülmüştür. Deney gruplarına haftada bir gün 90-120 dakika altı oturumdan oluşan duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumları düzenlenmiştir. Her iki deney grubunda da uygulamalar aynı aşamalarda yapılmıştır. Kontrol gruplarına ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Grup oturumları bittikten sonra ise dört gruba da son-test (Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği) uygulanmıştır. Tüm bu çalışmalar bittikten sonra alanın etik kuralları gereğince kontrol grubundaki deneklere duygu düzenleme becerileri ile ilgili iki saatlik bir seminer verilmiştir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 19.72'dir. Cinsiyet açısından grupların betimsel bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Tablo3. Cinsiyet Açısından Grupların Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Grup	Deney-1	6	60	4	40	10	25
	Deney-2	6	60	4	40	10	25
	Kontrol-1	6	60	4	40	10	25
	Kontrol-2	6	60	4	40	10	25
	Toplam	24		16		40	100

Veri Toplama Araçları

Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği: Berking ve Znoj (2008)'ın geliştirdiği ölçek Vatan ve Kahya (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde ve 27 maddeden oluşur. Ölçekten alınan puanlar toplam puan ortalaması ile değerlendirilir ve alınan yüksek puanlar duygu düzenleme becerilerinin yüksekliğini ifade eder. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin toplam puanlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .86 olduğu belirlenmiştir.

Görüşme Formu: Görüşme formu, çalışma grubunu oluşturmak amacıyla Berking (2008)'deki duygu düzenleme becerileri ve uzman görüşleri esas alınarak bu araştırma için geliştirilmiştir. Görüşme formu toplam

9 maddeden oluşmaktadır. Görüşme formu çalışmada yer almak isteyen öğrencilere çalışma öncesi bireysel olarak uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgilerinin elde etmek amacıyla bu araştırma için geliştirilmiştir.

Programın Geliştirilmesi ve Uygulanması Süreci

Bu programın geliştirilmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır (Ateş & Gençdoğan, 2017; Ateş, 2020; Ateş, 2021; De Shazer, 1985; De Jong & Berg, 1998; Ghahari et al., 2020; Ghari Saadati et al., 2022; Googhari et al., 2022; Holmqvist Larsson et al., 2020; Hoseini Tabatabaei & Bolghan-Abadi, 2020; Joubert & Guse, 2022; Khodabakhshi-Koolae et al., 2022; Murphy, 1997; O'Connell, 2001; Sağar, 2021, 2022; Sağar & Özabacı, 2022; Sucipto et al., 2021; Tarkeshdooz & Sanagouye-Moharer, 2020; Te Brinke et al., 2022; Trainor et al., 2022). Ayrıca bu çalışmayı yürütenler çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma konusunda birçok bilimsel çalışmaları olan yetkin bilim adamlarıdır. Geliştirilen programda çözüm odaklı psikolojik danışmanın temel felsefesi, ilkeleri ve tekniklerine uygun olması esas alınmıştır.

Programın hazırlandıktan sonra 2021-2022 öğretim yılında T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerine devam eden 7 öğrenci ile programın ön denemesi kapsamında dört oturumluk bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu dört oturumluk ön deneme çalışmasında programın eksiklikleri saptanmış ve program çalışma grubuna uygun hale getirilmiştir. Hazırlanan programın oturumları kısaca şu şekildedir:

1. Oturum: Tanışma (Grup üyelerinin tanışması sağlanmıştır. Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı, temel felsefesi, ilkeleri ile duygu düzenleme becerileri ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Grup kuraları ve hedefler oluşturulmuştur. Bu oturumda oturum öncesi değişim tekniği uygulanmıştır. Ayrıca üyelerin mevcut durumlarının tespiti ve amaçlarının belirlenmesi noktasında derecelendirme soruları tekniği kullanılmıştır).

2. Oturum: Mucize Soru (Bu oturumun amacı, grup üyelerinin duygu düzenleme becerileri ile ilgili yaşamlarında değişim için farkındalık oluşturmak, grup üyelerinde duygu düzenleme becerileri konusunda pozitif değişim beklentisi oluşturmak, grup üyelerinin duygu düzenleme becerileri ile ilgili problem alanından uzaklaşıp çözüm alanına girmelerini sağlamaktır. Bu oturumda mucize soru tekniği uygulanmıştır. Ayrıca derecelendirme soruları tekniği kullanılmıştır).

3. Oturum: İstisna Durumların Fark Edilmesi (Bu oturumun amacı, grup üyelerinin duygu düzenleme becerileri ile ilgili nadir durumlarını, güçlü yönlerini, becerilerini, kaynaklarını fark etmelerini sağlamaktır. Bu oturumda istisna durumlar ve derecelendirme soruları tekniği uygulanmıştır).

4. Oturum: Başa Çıkma Becerileri (Bu oturumun amacı, grup üyelerinin duygu düzenleme becerilerini artırma noktasında işe yarar şeyleri fark etmelerini sağlamaktır. Bu oturumda grup üyelerinin duygu düzenleme becerileri konusunda işe yarar şeyleri daha çok denemeleri ve bunları transfer edebilmeleri ele alınmış ve tartışılmıştır. Bu oturumda duygu düzenleme becerilerini artırmaya yönelik başa çıkma soruları tekniği uygulanmıştır. Bunlara ek olarak derecelendirme soruları tekniği de kullanılmıştır).

5. Oturum: Geleceğin Olumlu Tasarımı (Bu oturumun amacı, grup üyelerinin duygu düzenleme becerileri konusunda geleceği olumlu bir şekilde tasarlamaları ve olumlu bir geleceğe nasıl ulaşılacağını tartışmalarını sağlamaktır. Bu oturumda geleceği okuma ve derecelendirme soruları tekniği uygulanmıştır).

6. Oturum: Sonlandırma (Bu oturumda, duygu düzenleme becerileri konusunda grup üyelerinin ulaştıkları kazanımları, yaşadıkları değişimleri değerlendirmeleri (derecelendirme soruları tekniği), sürece ilişkin duygu, düşüncelerini paylaşmaları, grup sürecine dair genel ve bireysel değerlendirme yapmaları istenmiş ve bu konuda ihtiyaç duyduklarında onlara tekrar psikolojik yardım ve destek sunulacağı ifade edilerek grup süreci sonlandırılmıştır).

Etik Kurul

Araştırma için T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (Karar Tarihi: 11.03.2022; Toplantı: 03; Evrak Sayısı: 86037) etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında gruplardan elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Veri analizleri SPSS programları aracılığı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Yapılan çalışmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2011).

BULGULAR

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde ilk olarak ön-test duyarsızlığının etkisi ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo4. Ön-Test Duyarsızlığı Etkisine Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Becerileri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney-1 Son-test	10	11.15	111.50	43.50	.621
Deney -2 Son-test	10	9.85	98.50		
Kontrol -1 Son-test	10	11.40	114.00	41.00	.495
Kontrol -2 Son-test	10	9.60	96.00		

Tablo 4'e göre deney-1 grubunun son-test puanları ile deney-2 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U=43.50$, $p>.05$). Ayrıca kontrol-1 grubunun son-test puanları ile kontrol-2 grubunun son-test puanları arasında da anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U=41.00$, $p>.05$). Bu bulgular ön-testin çalışma grubu üzerinde bir etki yaratmadığını, ön-testin yapıp yapılmayışının deney ve kontrol gruplarındaki son-test puanları üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Ön-testin duyarsızlaştırma etkisinin analizinden sonra solomon dört grup modeline göre deneysel çalışmanın etkisini belirlemek için grupların duygu düzenleme becerileri puanları ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi ve ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo5. Grup Puanlarına Ait İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme Becerileri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney-1 Son-test	10	14.60	146.00	9.00	.002
Kontrol -1 Son-test	10	6.40	64.00		
Deney -2 Son-test	10	14.20	142.00	13.00	.005
Kontrol -2 Son-test	10	6.80	68.00		
Deney -2 Son-test	10	14.55	145.50	9.50	.002
Kontrol -1 Son-test	10	6.45	64.50		
Deney-1 Son-test	10	14.10	141.00	14.00	.006
Kontrol -2 Son-test	10	6.90	69.00		

Yapılan analize göre deney-1 grubunun son-test puanları ile kontrol-1 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($U=9.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney-1 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasının kontrol-1 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloya göre, deney-2 grubunun son-test puanları ile kontrol-2 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($U=13.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney-2 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasının kontrol-2 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre,

deney-2 grubunun son-test puanları ile kontrol-1 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($U=9.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney-2 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasının kontrol-1 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak yapılan analiz sonucunda deney-1 grubunun son-test puanları ile kontrol-2 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($U=14.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney-1 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasının kontrol-2 grubunun son-test puanlarının sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo6. Deney 1 Grubunun Ön-Test Puanları İle Son-Test Puanlarına Ait İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.52	.012
Pozitif Sıralar	8	4.50	36.00		
Eşit	2				

Yapılan analiz sonucunda deney-1 grubunun ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($z= -2.52$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlar dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehinde olduğu görülmektedir. Son olarak çalışma üzerinde etkili olabilecek olgunlaşma ile zaman etkileşimine ilişkiz ölçümler için Mann Whitney U-testi ile bakılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo7. Olgunlaşma ile zaman etkileşimine ait İlişkiz Ölçümler için Mann Whitney U-Testi sonuçları

Duygu Düzenleme Becerileri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney-1 Ön-test	10	9.95	99.50	44.50	.677
Kontrol -2 Son-test	10	11.05	110.50		
Kontrol -1 Ön-test	10	11.10	111.00	44.00	.649
Kontrol -2 Son-test	10	9.90	99.00		

Yapılan analize göre deney-1 grubunun ön-test puanları ile kontrol-2 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır ($U=44.50$, $p>.05$). Yine kontrol-1 grubunun ön-test puanları ile kontrol-2 grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır ($U=44.00$, $p>.05$). Elde edilen bu bulgulara göre yapılan çalışma üzerinde olgunlaşma ile zaman etkileşimi anlamlı düzeyde bir etki oluşturamamıştır. Bu bulgulardan hareketle çözüm odaklı yaklaşımın üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin olgunlaşma ile zaman etkileşiminden, ön-test etkisinden bağımsız olarak gerçekleştiği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu ve bu etkinin olgunlaşma ile zaman etkileşiminden ve ön-test etkisinden bağımsız olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde de deneysel çalışmanın etkinliğini kanıtlar nitelikte sözel geri dönütler alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın etkinliği hem veri analizleri ile hem de sözel geri bildirimler ile desteklenmiştir.

Bu sonuç, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuca ek olarak bireylerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmesine katkı sunan deneysel çalışmaların var olduğu da görülmüş (Afshari & Hasani, 2020; Buruck et al., 2016; Dorostian et al., 2018; Farnia et al., 2018; Ghahari et al., 2020; Googhari et al., 2022; Holmqvist Larsson

et al., 2020; Khodabakhshi-Koolae et al., 2022; Kleinstäuber et al., 2019; Nesayan et al., 2017; Suveg et al., 2009; Trainor et al., 2022; Te Brinke et al., 2022). Ancak doğrudan ve dolaylı olarak duygu düzenleme becerileri üzerinde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın etkisinin incelendiği çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir (Daki & Savage, 2010; Dorostian et al., 2018; Tarkeshdooz & Sanagouye-Moharer, 2020). Gerek yapılan bu çalışma sonucu gerekse diğer çalışma sonuçları birlikte ele alındığında duygu düzenleme becerilerinin geliştirilebilir bir beceri olduğu söylenebilir. Bu bakımdan elde edilen bu sonucun alana ve alanın uzmanlarına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Miller ve de Shazer (2000) tarafından çözüm odaklı yaklaşım danışanların izleyecekleri yeni duygu kuralları oluşturmalarına yardımcı olmakta ve danışanların duygularını dikkate aldığına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda çözüm odaklı yaklaşım ile duygu düzenleme becerilerinin hem teorik hem de deneysel olarak incelenmesinin faydalı olabileceğini düşünülmektedir. Çözüm odaklı yaklaşım bireylere hem içsel hem de çevresel kaynaklarını ve yetkinliklerini vurgulama ve geliştirme fırsatı sunmaktadır (De Jong & Berg, 1998; De Shazer, 1997; De Shazer & Berg, 1997; De Shazer & Isebaert, 2004). Bu doğrultuda çözüm odaklı yaklaşım ile bireylerin olumsuz koşullarla karşılaştıklarında duygu düzenleme becerilerini kullanabilmeleri açısından çeşitli alternatifler oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen sonucun alanyazındaki çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın duygu düzenleme becerilerini artırmada etkili olduğu sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir. Örneğin Tarkeshdooz ve Sanagouye-Moharer (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın duygu düzenlemeyi artırdığı belirlenmiştir. Daki ve Savage (2010) tarafından yürütülen çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın duygusal zorluklara başa çıkma noktasında etkili olduğu belirlenmiştir. Dorostian et al. (2018) tarafından yapılan çalışmada ise çözüm odaklı yaklaşımın duygusal ifadeyi artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Calkins ve Fox (2002) ve Smith-Donald et al. (2007) duygu düzenlemeyi öz-düzenlemenin bir alt boyutu olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde çözüm odaklı yaklaşımın öz-düzenlemeyi olumlu etkilediğine dair sonuçlara rastlanmıştır (Saadatzaade & Khalili, 2012; Sucipto et al., 2021). Ayrıca ele alınan konudan bağımsız bir şekilde çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım temelli çalışmalar incelendiğinde bireylerin çeşitli sorunlarla başa çıkma noktasında bu yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir (Ateş, 2015; Ateş, 2016a; Ateş, 2016b; Ateş & Gençdoğan, 2017; Bagheri et al., 2019; Baratian et al., 2016; Ghari Saadati et al., 2022; Hoseini Tabatabaei & Bolghan-Abadi, 2020; Joubert & Guse, 2022; Sağar, 2021b, 2022; Sağar & Özabacı, 2022).

Esas alınan yaklaşım bakımından çalışma sonucu değerlendirildiğinde, uygulanan grupla psikolojik danışma süreci öğrencilerin duygu düzenleme becerileri açısından olumlu deneyim kazanmaları ve sahip oldukları duygu düzenleme becerilerini görmeleri açısından kendilerini keşfetmelerine katkı sağlamış olabilir. Üniversite öğrencileri, çözüm odaklı yaklaşımla duygu düzenleme becerileri konusunda kendi kaynaklarını ve güçlü yönlerini daha derinlemesine inceleme fırsatı bulmuş olabilirler. Oturumlarda kullanılan çözüm odaklı teknikler, üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini artırmaları için harekete geçmelerine ve problemleri yerine çözümlerine odaklanmalarına, işe yarar çözüm ve stratejiler oluşturmalarına olanak sağlamış olabilir. Başka bir ifade ile bu sonuç üzerinde çözüm odaklı yaklaşımın danışanların çözümlerine, güçlü, başarılı ve pozitif yönlerine odaklanmanın etkili olduğu düşünülmektedir. Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışmanın hem danışanlara hem de değişime yönelik iyimserliğinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra grupla psikolojik danışma sürecinde grup üyelerinin kazanımlarını grupta sına imkanı bulmalarının, değişim noktasında üyelerin paylaşımları ile bir birlerine model olmalarının, birbirlerini cesaretlendirmelerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında çözüm odaklı grupla psikolojik danışma yaklaşımının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırma verileri sadece üniversite öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu bağlamda benzer bir çalışma farklı araştırma grupları (yetişkinler, ergenler, ilkökul öğrencileri vb.) ile yürütülebilir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı, grup dinamiklerinin etkisini incelememiş olmasıdır. Grup dinamiklerinin etkisi gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda incelenebilir. Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde daha kapsamlı veriler elde etmek için boylamsal araştırmalar yürütülebilir. Bu çalışmada ele alınan duygular, yalnızca ölçme aracı tarafından ölçülen duygularla sınırlıdır. Bu kapsamda yapılacak diğer çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılabilir. Bu çalışmada sadece çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının duygu düzenleme becerilerini artırmaya etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda diğer psikolojik danışma yaklaşımlarının duygu düzenleme becerilerini artırmaya etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Afshari, B., & Hasani, J. (2020). Study of dialectical behavior therapy versus cognitive behavior therapy on emotion regulation and mindfulness in patients with generalized anxiety disorder. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 50(4), 305-312. <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09461-9>
- Ateş, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik becerileri üzerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 832-841. <https://doi.org/10.17860/efd.84626>
- Ateş, B. (2016a). Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i4.1254>
- Ateş, B. (2016b). The effect of solution focused brief group counseling upon the perceived social competences of teenagers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 28-36. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i7.1443>
- Ateş, B. (2020). The effect of solution-focused brief approach on adolescent subjective well-being: An experimental study. *Journal of Family, Counseling and Education*, 5(2), 26-39. <https://doi.org/10.32568/jfce.817517>
- Ateş, B. (2021). *Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma, kuram ve uygulama* (6. Baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ateş, B., & Gençdoğan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 188-203. <https://doi.org/10.17679/inuefd.306513>
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021a). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *Istanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679 - 695. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iausos/issue/62979/902797>
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021b). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 87-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/61365/887799>
- Bagheri S, Asadi J, & Khajevand Khoshli A. (2019). The Effect of Solution-Focused Couple Therapy on Communication Patterns and Flexibility in Divorce Applicant Couples. *Avicenna J of Neuropsychophysiology*, 6(3):133-140. <http://ajnpp.umsha.ac.ir/article-1-167-en.html>
- Baratian, A., Salimi, A., Moghim, F., Shakarami, M., & Davarniya, R. (2016). The effect of solution-focused brief therapy (SFBT) on increasing self-esteem in female students. *Iranian Journal of Nursing Research*, 11(4), 57- 65. <https://doi.org/10.21859/ijnr-110407>
- Barker, P. (1998). *Solution-focused therapies*. *Nursing Times*, 94(19), 6-53.
- Berking, M. (2008). *Training emotionaler Kompetenzen: TEK-Schritt für Schritt*. Springer.
- Berking, M. (2010). *Training of emotional competencies*. (2nd Ed.). Springer.
- Berking, M., & Lukas, C.A. (2015). The affect regulation training (ART): A trans diagnostic approach to the prevention and treatment of mental disorders. *Current Opinion in Psychology*, 3, 64-69. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.002>
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of counseling psychology*, 55(4), 485-494. <https://doi.org/10.1037/a0013589>
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46(11), 1230-1237. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.005>
- Buruck, G., Dörfel, D., Kugler, J., & Brom, S. S. (2016). Enhancing well-being at work: The role of emotion regulation skills as personal resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(4), 480-493. <https://doi.org/10.1037/ocp0000023>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel

- approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(3), 477-498. <https://doi.org/10.1017/S095457940200305X>
- Daki, J., & Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 309-326. <https://doi.org/10.1080/00220670903383127>
- De Jong, P. & Berg, I. K. (1998). *Interviewing for solutions*. Brooks/ Cole.
- De Shazer S. & Isebaert, L. (2004). The bruges model: A solution-focused approach to problem drinking. *Journal of Family Psychotherapy*, 14(4), 43-52. https://doi.org/10.1300/J085v14n04_04
- De Shazer, S. & Berg I. K. (1997). 'What works?' Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19, 121-124. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00043>
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. W.W. Norton & Company Inc.
- De Shazer, S. (1997). Some thoughts on language use in therapy. *Contemporary Family Therapy*, 19(1), 133-141. <https://doi.org/10.1023/A:1026170718933>
- Dorostian, E., Navabi-Nejad, S., & Farzad, V. (2018). The effect of collegian's group counseling by transactional analysis in comparison with solution focused therapy on emotional expressiveness (Preceding High-risk Behaviors). *Environmental Management Hazards*, 5(2), 167-183. <https://doi.org/10.22059/JHSCI.2018.260685.387>
- Farnia, V., Naami, A., Zargar, Y., Davoodi, I., Salemi, S., Tatari, F., ... & Alikhani, M. (2018). Comparison of trauma-focused cognitive behavioral therapy and theory of mind: Improvement of posttraumatic growth and emotion regulation strategies. *Journal of education and health promotion*, 7, 58-63. <https://www.jehp.net/text.asp?2018/7/1/58/231772>
- Ghahari, S., Jamil, L., Farrokhi R., Davoodi, R. (2020). Comparing the effects of emotion-focused couple therapy and acceptance and commitment therapy on marital conflict and emotion regulation. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 9(2), 121-132. <https://doi.org/10.32598/jpcp.9.2.718.1>
- Ghari Saadati, L., Ghorban Shiroudi, S., & Khalatbari, J. (2022). Comparison of the Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy and Compassion-Focused Therapy on Interpersonal Relationships between Couples with Depression. *Avicenna Journal of Nursing and Midwifery Care*, 30(1), 30-41. <http://nmj.umsha.ac.ir/article-1-2405-en.html>
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma*. (6. Baskı). (Çev. Ed. N. Voltan Acar; Çev. T. Sarı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Googhari, Z. S., Hafezi, F., Asgari, P., & Heidari, A. (2022). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy and acceptance and commitment therapy on medical science students' subjective well-being, psychological distress, and emotion regulation. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, 24(1), 35-41. <https://doi.org/10.34172/jsums.2022.07>
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. D. M. Siyez; Çev. T. Totan). Mentis Yayıncılık.
- Holmqvist Larsson, K., Andersson, G., Stern, H., & Zetterqvist, M. (2020). Emotion regulation group skills training for adolescents and parents: A pilot study of an add-on treatment in a clinical setting. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(1), 141-155. <https://doi.org/10.1177/1359104519869782>
- Hoseini Tabatabaei, R., & Bolghan-Abadi, M. (2020). Effectiveness of solution-focused group therapy in generalized anxiety disorder in patients with multiple sclerosis. *Zahedan Journal of Research In Medical Sciences*, 22(2), 1-6. <https://doi.org/10.5812/zjrms.69355>
- Joubert, J., & Guse, T. (2022). Implementing solution-focused brief therapy to facilitate hope and subjective well-being among South African trauma survivors: A case study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(1), 147-156. <https://doi.org/10.1002/capr.12416>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khodabakhshi-Koolae, A., Falsafinejad, M. R., Zoljalali, T., & Ghazizadeh, C. (2022). Dialectical Behavior Therapy: Effect on Emotion Regulation and Death Anxiety in Older Female Adults. *OMEGA-Journal of Death*

and Dying, 1-14. <https://doi.org/10.1177/00302228211065960>

Kleinstäuber, M., Allwang, C., Bailer, J., Berking, M., Brünahl, C., Erkip, M., ... & Rief, W. (2019). Cognitive behaviour therapy complemented with emotion regulation training for patients with persistent physical symptoms: A randomised clinical trial. *Psychotherapy and psychosomatics*, 88(5), 287-299. <https://doi.org/10.1159/000501621>

Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

Lethem, J. (2002). Brief solution focused therapy. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00033>

Miller, G., & de Shazer, S. (2000). Emotions in solution-focused therapy: A re-examination. *Family process*, 39(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2000.39103.x>

Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (Çev. F. Akkoyun). Nobel Akademik Yayıncılık.

Murphy, J. J. (1997). *Solution-focused counseling in middle and high schools*. American Counseling Association.

Nesayan, A., Hosseini, B., & Asadi Gandomani, R. (2017). The effectiveness of emotion regulation skills training on anxiety and emotional regulation strategies in adolescent students. *Practice in Clinical Psychology*, 5(4), 263-270. <https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.5.4.263>

O'Connell, B. (2001). *Solution-focused stress counselling*. Continuum.

Proudlock, S. & Wellman, N. (2011). Solution-focused groups. *Counselling Psychology Review*, 26(3), 45- 54.

Saadatzaade, R., & Khalili, S. (2012). Effects of solution-focused group counseling on student's self-regulation and academic achievement. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(3), 780-787. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0111>

Sağar, M. E. (2021a). Emotion regulation skills and self-control as predictors of resilience in teachers candidates. *International Education Studies*, 14(6), 103-111. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n6p103>

Sağar, M. E. (2021b). Intervention for social anxiety among university students with a solution-focused group counseling program. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 316-326. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.20>

Sağar, M. E. (2022). The effect of solution-focused group counseling on the resilience of university students. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 103-117. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1034931>.

Sağar, M. E., & Özabacı, N. (2022). Investigating the effectiveness of solution-focused group counselling and group guidance programs to promote healthy internet use of university students. *African Educational Research Journal*, 10(1), 14-27. <https://doi.org/10.30918/AERJ.101.21.156>

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>

Sucipto, A., Japar, M., & Purwanto, E. (2021). The Effectiveness of Solution-Focused Group Counseling To Improve Psychological Well-Being of Prisoners With Self-Regulation As Its Mediators. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 574, 177-181. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211125.033>

Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 390-401. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>

Tarkeshdooz, S., & Sanagouye-Moharer, G. (2020). Effectiveness of group solution-focused counseling on couples' happiness and emotional regulation. *Salamat Ijtima (Community Health)*, 7(2), 127-135. <http://doi.org/10.22037/ch.v7i2.23786>

Te Brinke, L. W., Schuiringa, H. D., Menting, A. T., Deković, M., Westera, J. J., & de Castro, B. O. (2022). Treatment Approach and Sequence Effects in Cognitive Behavioral Therapy Targeting Emotion Regulation Among Adolescents with Externalizing Problems and Intellectual Disabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 46(2), 302-318. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10261-1>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52, 250-283. <https://doi.org/10.2307/1166137>

Trainor, C., Michael, M. L., Lampe, E. W., Presseller, E. K., Juarascio, A., & Manasse, S. M. (2022). Associations between emotion regulation and remission following cognitive behavioural therapy for adults with bulimia nervosa. *European Eating Disorders Review*, 1–9. <https://doi.org/10.1002/erv.2901>

Vatan S. & Kahya Y. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeninin türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192-201. <https://doi.org/10.5455/apd.260322>



EXAMINING THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE CREATION OF CONSUMPTION CULTURE FROM THE PERSPECTIVE OF BAUDRILLARD*

Ozan Çelik¹, Prof. Dr. Cem Çuhadar²

¹ Ministry of Education, Turkey; ceelik@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0002-6289-7867>

²Trakya University, Turkey; cemcuhadar@trakya.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0003-0190-5592>

For citation: Celik, O. & Cuhadar, C. (2023). Examining the role of the school in the creation of consumption culture from the perspective of Baudrillard. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), X-XX.

Abstract

This study aimed to examine the role of school in the development of consumption culture in the context of teacher opinions, within the perspective of “The Theory of Consumption” of Jean Baudrillard (1970). The study, in which both qualitative and quantitative research methods were used, was designed based on the mixed method. The study group of the qualitative part, which was determined by maximum diversity from the purposeful sampling techniques, consisted of 9 teachers. A total of 794 teachers who were determined by random sampling technique, constituted the the study group of the quantitative part of the study. The data were collected through semi-structured interviews and questionnaire form. The qualitative data obtained were analyzed through the descriptive analysis technique and quantitative data were analyzed using descriptive statistics. According to the findings obtained in the study, it was revealed that schools were small examples of the consumer society and students, whose certain life skills related to consumption were shaped at schools, were directed towards consumption, especially in the socialization processes. It was understood that students focused on displaying their behaviors and emotions in school through objects of consumption and they affected each other very much in this regard. It was observed from the findings that schools transformed consumption behavior into an inevitable phenomenon for both students and families. The results obtained in the research reveal the strong role of schools in creating a consumption culture.

Keywords: consumption; consumer society; Baudrillard; school; education.

INTRODUCTION

Attribution of the consumer identity to individuals based on their constant consumption throughout their life coincides with the period after the industrial revolution. Individuals have been identified as consumers with the abundance of products and the need to sell these products with the increasing production because of the changing economic order, and their consumption habits have also changed.

* This study was produced from the master’s thesis, which was prepared by Ozan ÇELİK under the supervision of Prof. Dr. Cem ÇUHADAR.

With the increasing mass production in this period, capitalism reveals the desire to spend (Norris, 2006; Odabaşı 2019). The fact that the production industry encourages individuals to purchase by manipulating them with the method called marketing has made the characteristics of individuals such as wishes, desires, and social status become a part of consumption (Baudrillard, 2019; Norris, 2006; Odabaşı, 2019; Senemoğlu, 2017).

According to Baudrillard (2009), the assumption that objects are determined by needs and the economic relations established by individuals make them meaningful. Baudrillard argues that the needs, which are said to appear concrete, are an abstract description of objects; in real terms, consumption is not based on meeting the needs, but on social meaning and necessity. The objects of consumption should be handled with symbolic exchange value, social status, and social discrimination rather than needs or values of use (Baudrillard, 2009). Baudrillard (2020), emphasizes that consumption is not related to the order of needs; otherwise, the need would be eliminated with the satisfaction of the individuals. For this reason, consumption has no limits (Baudrillard, 2020). Baudrillard (2019); defines the necessity that the behaviors of individuals should adapt to the market and social attitudes should adapt to the needs of the producer due to the contradiction between unlimited productivity and the necessity of placing and selling the products on the market as a natural quality of the system. At this point, needs emerge as the elements of the system rather than through the relationship of individuals with objects.

According to Baudrillard (2019), who emphasizes that our society has transformed into a consumer society, individuals reach needs through objects, rather than their needs within the consumer society. For this reason, he mentions that consumption cannot be considered as an act of eliminating needs since the desires of the individual in the consumer society cannot be eliminated; and even if they are eliminated, they will re-emerge. He also states that the consumer society consumes not only objects but also anything solid or abstract, which he calls “the sign”, can be consumed (Baudrillard, 2019).

Baudrillard (2019) mentions a social field created for consumption. While emphasizing that consumption is a strong control element used for social control and regulation, he points out that all kinds of social needs can be used for the growth of the social field he has mentioned. Baudrillard (2019) also states that in the theory of consumer society, the consumer society is the society of teaching consumption. It appears that this learning dimension mentioned by Baudrillard cannot be incidental. It has been observed that the system, which controls the power of production, wants to enter the consciousness of the individual from childhood through education and create a social structure suitable for this consciousness. In this learning process, the share of the education system with the schools that shape and manage the process from childhood to a young individual has an undeniable effect. With the socialization process of the individual, it is known that culture brings social and cultural change through its transfer between generations and individuals continue this socialization process first in their families and then at school (Kaban Kadioğlu, 2014; Özkan, 2006).

Consumption practices of students, who spend most of their daily lives in schools, are undeniably shaped in schools along with all social teachings. For students who are heavily affected by peer groups, socialization times in schools have a significant impact on consumption (Balıkçioğlu & Volkan, 2016; Kılıçer & Paç Çelik, 2018; Madran & Bozyiğit, 2013). It has been concluded that students show their desire to be different in social groups through the objects of consumption with the feeling of having various commodities they see from each other. It has also been observed that students create new needs for themselves and direct their families to consumption for meeting these needs so that they are included in not excluded from various social groups. The fact that school cafeterias are sources of income for schools causes students to meet the market language in the schools they come to study.

Baudrillard (2019) also indicates that the exams he describes as elements of prestige are means of jumping social ladders. In this context, while schools train students in the same process in the factory production order and leaving aside their differences, they aim to ensure that individuals have an understanding of accepting what is offered and preserving what has been accepted (Genç, 2003; Toffler, 1970; Yapıcı, 2004). Bourdieu and Passeron (2014) state that the main purpose of this education system, which focuses on the exam and denies individual production, is "elimination" within the social subclasses. From this point of view, knowledge does not differ from any used and discarded commodity.

Currently, it seems inevitable that information will turn into an object of consumption due to the examination system.

Considering the studies examining this issue, Norris (2006) expresses the fact that schools, which have become the main focus of the market and turned into tools to secure the market, will have deep sacrifices while placing students in the position of consumers. Moreover, children who learn and internalize consumption, affect the consumption decisions of their families by teaching them about the product market in their world (Kaban Kadioğlu, 2014; Martens, 2005). Baudrillard (2019) states that consumption in the consumer society is an institution of class as in the schools and individuals cannot have the same educational opportunities as they cannot have the same objects. Illich (2006) emphasizes that curricula in schools strengthen discrimination against some segments of society in the consumer society.

The objective of this study is to reveal the place of the school in the consumption culture and the effect of the school on the creation of the consumption culture the perspectives of teachers, who are parts of the functioning of the school and who observe and even guide their behaviors by directly communicating with students, based on the "The Theory of Consumption" of Jean Baudrillard. The position of the school in the consumer society, the effect of the school on the behavior of the students towards consumption, and the problems related to the transformation of education into an object of consumption were considered very important for the determination and solution of the problem from the perspectives of teachers.

METHOD

Research Model

The study was designed based on a mixed methodology where qualitative and quantitative research methods were used together. In the qualitative part of the study, the opinions of teachers on consumption and the relationship of consumption with school were examined using the phenomenology from qualitative research patterns. In the quantitative part, the general screening model was used to reveal the role of the school in the formation of consumption and consumer culture in the context of teacher opinions.

Study Group

The study group of the research consisted of teachers working in the center and districts of Edirne in the 2021-2022 academic year. In the qualitative part, 9 teachers were included through purposeful sampling based on the criteria of different field, school types, socio-economic status, and at least 5 years of experience in the profession. There were 4 male and 5 female teachers in this group. Three of the teachers worked in secondary schools in different neighborhoods, three teachers worked in different types of high schools, and three teachers worked in vocational high schools. Three of the teachers had at least 10 years of professional experience, 5 of them had 21-30 years of professional experience, and 1 teacher had more than 30 years of professional experience. The quantitative study group of the research consisted of 794 teachers. Demographic information of teachers was presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of Teachers

Gender			Frequency (f)	Percent (%)	
Female			490	61,7	
Male			304	38,3	
Total			794	100,0	
Age	f	%	Education Status	f	%
30 and below	50	6,3	High School	5	0,6
31-40	284	35,8	College Degrees	43	5,4
41-50	304	38,3	Undergraduate Degree	611	77,0
51 and above	156	19,6	Master's Degree	131	16,5
			Ph.D.	4	0,5
Total	794	100,0	Total	794	100,0

School Level	f	%	Experience	f	%
Primary School	182	22,9	1-5	42	5,3
Secondary School	220	27,7	6-10	92	11,6
High School	236	29,7	11-20	279	35,1
Vocational High School	121	15,2	21-30	282	35,5
Other	35	4,4	30 and above	99	12,5
Total	794	100,0	Total	794	100,0

Among the 794 teachers, who participated in the quantitative part of the study, 61.7% (490) were female and 38.3% (304) were male. In addition, 38.3% (304) of the teachers were between the ages of 41-50, 35.8% (284) were between the ages of 31-40, 19.6% (156) were over the age of 51, and 6.3% (50) were under the age of 30. Looking at the educational status of the teachers, 77% (611) had an undergraduate degree, 16.5% (131) had a master's degree, 5.4% (43) had college degrees, 0.6% (5) were high school graduates, and 0.5% (4) had Ph.D. Among the teachers participating in the study, 29.7% (236) continued to work in high school, 27.7% (220) in secondary school, 22.9% (182) in primary school, 15.2% (121) in vocational high school, and 4.4% (35) in other school types. In addition, 35.5% (282) had 21-30 years of experience, 35.1% (279) had 11-20 years of experience, 12.5% (99) had 30 years of experience, 11.6% (92) had 6-10 years of experience, and 5.3% (42) had 1-5 years of experience.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used in the qualitative part of the study and a questionnaire was used in the quantitative part.

Semi-Structured Interview Form

A semi-structured interview form was prepared to determine the effect of the school on the development of consumption culture along. First of all, the relevant literature was examined and draft questions were prepared concerning the objective of the study. It was ensured that the questions were open-ended and easy to understand, each question aimed at only one dimension, and they did not include statements that guided the participants. In some questions, additional sub-questions were also included to provide more detailed answers from the participants. In addition, the questions were arranged in a logical order according to the objectives of the study. The prepared interview form was submitted to the expert opinion and the interview form was finalized by receiving feedback. The first 3 questions of the interview form, which consisted of a total of 12 questions, were aimed at revealing the views of teachers on consumption and consumer culture, and the other questions were aimed at determining the relationship between consumption and school. A pilot interview was made before the interviews.

Personal Information Form

A personal information form was used to determine the demographic information of the teachers participating in the study. Data on the gender, age, educational status, school level, and years of experience of teachers were obtained through this form.

Questionnaire Form

A questionnaire was developed upon examining the opinions of the teachers obtained in semi-structured interviews and the relevant literature. First of all, prepared items that could be included in the questionnaire in line with the determined objectives and submitted the questionnaire items to the expert of the educational sciences. After obtaining feedback from the experts, the suitability of the items in the questionnaire form to the purpose of the data collection tool was determined and the content validity of the questionnaire was ensured. In the form of the questionnaire, there were 35 items finalized after specialist review. In the first dimension of the form, which consisted of 2 dimensions, some items examined the social effects during the development of consumer culture from the perspective of Baudrillard. The second dimension of the questionnaire included items that dealt with the effects of the school on the formation of the consumption culture from the perspective of Baudrillard. While preparing the questionnaire form, attention was paid to ensure that the items of the questionnaire were clear and understandable, there was integrity between the items, and each item sought answers to the case only.

In addition, a pilot study was carried out before administering the form to determine the suitability of the questionnaire for the planned purpose and the functioning of the processes in filling the form.

Data Collection and Analysis

Face-to-face interviews were performed with 9 teachers to collect the data for the qualitative part of the study. Before starting the interviews, teachers were informed about the study, and the permissions obtained were declared. Appropriate times were determined for the interviews with the appointments made with each teacher and the interviews were held outside the school class hours. The interviews were recorded on a voice recorder with the permission of each teacher. During the interview, the responses of the interviewees were impartial and all the responses of the interviewees were recorded without intervention. The questionnaire form, which was prepared to collect the quantitative data of the research, was administered to 794 teachers in the center and districts of Edirne after permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education.

The descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data obtained in the study. Descriptive analysis is based on summarizing and interpreting the collected data according to specific themes prepared by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, first of all, the data obtained with the semi-structured interview form were transferred to the electronic environment in written format within the framework of both audio recordings and notes. The responses of the participants for each question and their raw forms were transferred to a table. Next, a conceptual thematic framework, which was the first step in the 4 stages of descriptive analysis, was created as stated by Yıldırım and Şimşek (2011). In creating this framework, the signs of the consumer society, which Baudrillard included in the theory of the Consumer Society, were revealed as 6 main themes and 13 sub-themes depending on these main themes to coincide with the objectives of the study. The themes were determined as "Happiness", "Equality (Access)", "Social Class Structures (Social Class Hierarchy, Social Regulation)", "Needs (Object as a Sign, Needs of the System)", "Welfare" and "Consumption (Definition of Consumption, Perception of Consumption, Denial of Reality, Teaching Dimension, Production of Relationship, Place of Consumption, Consumer Culture, Consumption Tools)". In the second stage, the data obtained from the interview questions were classified within the framework of these themes. In each question, the data placed in appropriate themes were arranged separately and a thematic order was obtained. In the third stage following this stage, the data arranged in the thematic framework were defined and supported with direct quotations where necessary. In the final stage, the findings obtained were interpreted separately for each purpose by blending the findings from the analysis of quantitative data in the context of mixed methods. The quantitative data of the study were analyzed through the descriptive statistics method. Descriptive statistics are defined as a process that aims to describe the characteristics of the sample with the technical help of the obtained data such as frequency, percentage, and central tendency measures (Büyüköztürk, 2019).

RESULTS

In order to determine the opinions of the teachers about the role of the school in the creation of a consumption culture, the findings obtained from the answers taken from the questionnaire form and the interview form are included. Table 2 presented the distribution of responses to items 9-35.

Table 2. Distribution of opinions of teachers on the role of school in the development of consumer culture

Questionnaire Items	Strongly Disagree		Disagree		Undecided		Agree		Strongly Agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. The life-long needs of the individual are determined by what she/he has learned at school.	76	9.6	331	41.7	196	24.7	156	19.6	34	4.4
10. Students can create new needs with the impressions they get during the socialization process in schools.	8	1.0	35	4.4	89	11.2	538	67.8	124	15.6
11. Students influence each other in terms of consumption habits.	13	1.6	12	1.5	32	4.0	380	47.9	357	45.0
12. Students display their desire to be different from other students in school through their objects of consumption	9	1.1	30	3.8	73	9.2	448	56.4	234	29.5
13. Students have become the target audience for consumption	14	1.8	48	6.0	103	13.0	370	46.6	259	32.6
14. Students choose their professions based on the popularity of that profession for the society rather than their interests, abilities, and skills.	11	1.4	44	5.5	87	11.0	411	51.8	241	30.4
15. Exam preparation systems in education are becoming a commercial sector.	15	1.4	24	3.0	67	8.4	309	38.9	383	48.2
16. Due to the necessity of being successful in exams, knowledge is turning into an object of consumption today.	8	1.0	24	3.0	95	12.0	400	50.4	267	33.6
17. Students have to consume objects with symbolic value within the group to be accepted or not to be excluded from the social groups in the school	7	0.9	33	4.2	75	9.4	449	56.5	230	29.0
18. Students feel happy by consuming from school cafeterias due to their curiosity even if they do not need anything.	12	1.5	62	7.8	141	17.8	386	48.6	193	24.3
19. The socio-economic environment of the student affects access to qualified education.	12	1.5	36	4.5	72	9.1	406	51.1	268	33.8
20. Access to qualified education changes an individual's consumption habits.	12	1.5	33	4.2	110	13.9	443	55.8	196	24.7
21. The socio-economic environment in which the school is located affects the consumption habits of the students.	6	0.8	17	2.1	42	5.3	440	55.4	289	36.4
22. Schools resemble the factories of the industrial society in terms of entrance-exit times, break times, seating arrangements, understanding of the discipline, etc.	20	2.5	110	13.9	167	21.0	337	42.4	160	20.2

23. The transformation of education into an item that can be bought and sold with money makes education an object of consumption..	7	0.9	49	6.2	77	9.7	368	46.3	293	36.9
24. The daily life practices of students for consumption are shaped in schools.	18	2.3	82	10.3	194	24.4	393	49.5	107	13.5
25. Today, school preferences of students and parents turn into an object of consumption with the use of the school as a tool for climbing social ladders	11	1.4	47	5.9	81	10.2	435	54.8	220	22.7
26. Uniformity resulting from the rusting of the abilities and creativity of students increases individual consumerism.	15	1.9	43	5.4	131	16.5	428	53.9	177	22.3
27. Conscious consumers are raised in schools	70	8.8	236	29.7	266	33.5	160	20.2	62	7.8
28. The consumption habits of the students also change the consumption habits of their families	12	1.5	92	11.6	188	23.7	407	51.3	95	12.0
29. Education curricula in schools have sufficient coverage for conscious consumption.	79	9.9	237	29.8	225	28.3	210	26.4	43	5.4
30. The information given in the school about consumption has strong ties with real life.	65	8.2	232	29.2	199	25.1	249	31.4	49	6.2
31. Students learn by doing and experiencing knowledge and skills through production and consumption in schools	64	8.1	187	23.6	217	27.3	264	33.2	62	7.8
32. The knowledge about consumption in curricula should be taught to students practically	13	1.6	25	3.1	51	6.4	433	54.5	272	34.3
33. The teacher is a role model for her/his students for conscious consumption.	22	2.8	55	6.9	140	17.6	382	48.1	195	24.6
34. Studies such as competitions, projects and exhibitions held in schools turn into consumption objects by becoming advertising tools rather than educational purposes.	31	3.9	105	13.2	152	19.1	339	42.7	167	21.0
35. Students learn professional information to gain a place in the labor market and present what they have learned to this market.	32	4.0	105	13.2	239	30.1	319	40.2	99	12.5

According to Table 2, 41.7% (f=331) of the teachers responded as "Disagree", 24.7% (f= 196) responded as "Undecided", and 19.6% (f=156) responded as "Agree" to the item "The life-long needs of the individual are determined by what she/he has learned at school" (Item 9)", which examined the effect of the school in determining the needs of the individual.

Looking at the responses to the item "Students can create new needs with the impressions they get during the socialization process in schools", which was item 10 of the questionnaire that aimed to examine the effect of their impressions in the school that constituted their social environment, where

students were in constant communication throughout the day while creating their needs, 67.8% (f=538) of the teachers responded "Agree" and 15.6% (f=124) responded as "Strongly Agree". It was concluded that 11.2% (f=89) of the teachers were undecided. Responses about this interaction could be observed under the theme of "Teaching Dimension" in teacher interviews.

“Actually, at school, we make it possible for him to be influenced by his friends about buying things he may not need. Maybe the teachers are also effective, by wearing a branded shoe or an outfit, the person idealized by the child tells him that he should buy it.” (T1: Female, Vocational Technical High School, 21-30 Years).

Looking at the item "Students influence each other in terms of consumption habits", which aimed to examine the level of influencing each other in terms of consumption habits, 47.9% (f=380) of the teachers responded "Agree" and 45% (f=357) responded as "Strongly agree". According to the responses of the teachers interviewed, the analysis conducted under the theme of "Needs" concluded that the students affected each other in terms of creating needs and consumption habits.

“As far as I can see, they are very impressed. If something is fashionable at school, it doesn't matter if it suits it or not, he wants to own it. So if someone has a phone, they want the same or a similar one.” (T2: Female, High School, 10-20 Years).

When the responses to the item "Students display their desire to be different from other students in school through their objects of consumption" were examined, 56.4% (f=448) of the teachers responded as "Agree" and 29.5% (f=234) responded as "Strongly Agree". Examples of consumption habits brought about by this socialization could be observed in the responses in teacher interviews on this subject were examined under the theme of "Needs".

“Influenced by each other, even if he does not act like the person he sees, a motivation is created in the child to be different from him” (T9: Male, Vocational Technical High School, 30+ Years).

When item 17 of the questionnaire was examined, 56.5% (f=449) of the teachers responded as "Agree" and 29% (f=230) responded as "Strongly Agree" to the item "Students have to consume objects with symbolic value within the group to be accepted or not to be excluded from the social groups in the school". Looking at the responses to the interview questions under the theme of "Needs", it was concluded that students began to see some objects of consumption and behaviors as their needs to participate in social groups.

“The conversation of the group about anything the child consumes causes the child who does not consume that product to be excluded from the group. In other words, something that the child never needed suddenly becomes a need” (T1: Female, Vocational Technical High School, 21-30 Years).

In addition to these opinions, when the responses to the interview questions were examined under the theme of "Happiness", the school cafeterias were found to have a great effect on the consumption habits of the students, the students had the motivation to shop at the school cafeteria even if they did not need, and they felt a sense of happiness with this shopping.

“But for the children, it is a happy situation to get something from the canteen, even if they have breakfast and come. In other words, the child feels the need to consume in a way. Parents have given some money, even if he has a full stomach, he goes and buys that toast or a recess friend bought crackers, and he goes and buys them. In other words, the use of canteens is too much” (T5: Female, Primary School, 21-30 Years).

The item "Students feel happy by consuming from school cafeterias due to their curiosity even if they do not need anything" was responded as "Agree" by 48.6% (f= 386) and "Strongly Agree" by 24.3% (f= 193).

It was concluded that 46.6% (f=370) of the teachers responded "Agree" and 32.6% (f=259) responded "Strongly Agree" to the item "Students have become the target audience for consumption". The fact that 79.2% of the teachers (f=629) considered students as the target audience for consumption supported the statements observed in the theme of "Consumer Culture".

“Especially the high school age group, in the impositions of the target audience consumption culture. They can also be seen as the longest-standing customers” (T3: Male, Social Sciences High School, 21-30 Years).

The 24th item of the questionnaire, which stated that the daily consumption habits of the students were shaped in schools was responded as "Agree" by 49.5% (f= 393), "Strongly Agree" by 13.5% (f=107), "Undecided" by 24.4% (f= 194), and "Disagree" by 10.3% (f= 82). When the responses to the interview questions on where and how students were affected by the consumer culture were listed in the "Consumer culture" sub-theme of the "Consumption" theme, we could understand the opinions of teachers who were indecisive about or disagreed with this opinion. According to the findings obtained, the students were affected by various tools outside the school as well as the peer groups at the school.

“Students are influenced by advertisements, by the people in their neighborhood and by their teachers. After all, if the student buys and consumes something in the advertisement on that mobile phone, it starts to affect all of them” (T1: Female, Vocational Technical High School, 21-30 Years).

Looking at the responses to the item "The consumption habits of the students also change the consumption habits of their families", which analyzed the interaction of the consumption habits of the students, who were the target audience for consumption, with their families, it was found that 51.3% (f=407) of the teachers responded "Agree", 12% (f=95) responded "Strongly Agree", 23.7% (f=188) responded "Undecided", and 11.6% (f=91) responded as "Disagree". When the responses to the interview questions were combined under the sub-theme of "Consumer culture", it was found that the student and the family affected each other bilaterally in terms of consumption habits.

“The child has something that he emulates from his friends, but since the family cannot afford it economically, this causes the relations between the family and the child to deteriorate. In some families, because the economy is better, the children do not feel anything they need. Because families offer everything to children, but since children's wishes are at the forefront, this brings consumption with it” (T5: Female, Primary School, 21-30 Years).

Looking at Item 22 stating “Schools resemble the factories of the industrial society in terms of entrance-exit times, break times, seating arrangements, understanding of the discipline, etc.”, 62.6% (f= 497) of the teachers thought that schools resembled factories of the industrial society, 21% (f=1 67) of the teachers are hesitant about this opinion, and 16.4% (f= 130) of the teachers did not think that schools resembled factories of the industrial society. When the responses to the interview question on this subject were examined under the sub-theme of "Social Class Structures", certain responses supported that the school was considered an industrial sector, and teachers were undecided in some of the responses.

“I think it might be partly. Because we're trying to make things uniform. Or is trying to be done. Sometimes it can be forgotten that students have feelings and thoughts too. In other words, we sometimes feel as if we are going to process it and put it into moulds. I can partially participate” (T7: Female, Secondary School, 21-30 Years).

In this context, when the responses to the item "Students learn professional information to gain a place in the labor market and present what they have learned to this market" were examined, 40.2% (f=319) of the teachers responded as "Agree" to this opinion and 30.1% (f=239) responded as "Undecided". Among the responses to the interview question on this subject, the responses could be revealed within the framework of the "Social Regulation" sub-theme.

“For example, someone who can work to get into the Boğaziçi, METU, will put that company ahead of himself and his family when he becomes an employee of a company in the future. That man does that. Because that man studied at school that way too. He did not meet his friend. Spent less time with parents. So they became more mechanical guys. But this is not because of school. This is because the system demands it. Schools are also institutions that continue this” (T8: Male, Secondary School, 10-20 Years).

It was observed that 53.9% (f= 428) of the teachers responded as "Agree", 22.3% (f = 177) responded as "Strongly Agree", and 16.5% (f= 131) responded as "Undecided" to the item "Uniformity resulting from the rusting of the abilities and creativity of students increases individual consumerism", which examined the relationship between the consumerism levels of the students, who spent their long years at school and the education provided there, and the development of their interests, skills, talents, and

creativities. When the responses to the interview question examining this subject were examined under the sub-theme of "Consumption", it was observed that schools limited creativity and improved uniformity.

“Of course, since the school is not independent of the society, since the society or the parents are also from this school and within this system, that is what they expect from you. When you try to direct the child to something alternative, the parents are the first to object before the school manager. Any alternative direction you make in order to transform yourself into an individual who will be outside the consumption culture and will not be able to classify yourself as a consumer will be the first to object to the alternative approach. Because he also lives in this society” (T8: Male, Secondary School, 10-20 Years).

Looking at the responses of teachers to the items examining the effect of school on the formation of social class structures, 51.1% (f=406) of the teachers were found to respond as "Agree" and 33.8% (f=268) responded as "Strongly Agree" to the item "The socio-economic environment of the student affects access to qualified education. The statements that it was more difficult for an individual in a socio-economically low environment to access qualified education; however, the individual in a higher socio-economic environment had access to more qualified education were also revealed in the responses gathered under the "Access" sub-theme of the "Equality" theme of the interview questions.

“According to the economic situation of the families, we classify the child from the moment he is born. I mean, from the moment he went to kindergarten. While some go to the regular municipal kindergarten, some go to a private kindergarten. The moment you give the child there, you have already created a social class and you cannot change it even if you want to later” (T5: Female, Primary School, 21-30 Years).

When the responses to the item examining the effect of access to qualified education on consumption habits were examined, it was observed that 55.8% (f=443) of the teachers responded as "Agree", 24.7% (f=196) responded as "Strongly Agree", and 13.9% (f=110) responded as "Undecided". Consistent with this item, in the responses to the item examining the effect of the socio-economic environment of the school where the student was enrolled on consumption habits, 55.4% (f=440) of the responses were "Agree" and 36.4% (f=289) of the responses were "Strongly Agree". Looking at the responses to the interview questions on this subject under the "Access" sub-theme of the "Equality" theme, we can see some statements about the effect of socio-economic status on consumption.

“There was constant consumption and competition, constant question-solving. I am now at a disadvantaged school. I don't have a chance to have four or five books consumed. We do not have the luxury of being able to compete with them” (T6: Female, Secondary School, 10-20 Years).

The effects of choosing a profession as the important indicator for social classes on schools and school selection as the way to access qualified education were examined in the 14th and 25th items of the questionnaire. According to the responses to the item "Students choose their professions based on the popularity of that profession for the society rather than their interests, abilities, and skills", 51.8% (f=411) of the teachers responded as "Agree", 30.4% (f=241) responded as "Strongly Agree", and 11% (f=87) responded as "Undecided". In support of this item, the item "Today, school preferences of students and parents turn into an object of consumption with the use of the school as a tool for climbing social ladders", which examined school preferences of students as the first step on the way to the choice of profession, was responded by 54.8% (f=435) of the teachers as "Agree", 27.7% (f=220) as "Strongly Agree", and 10.2% (f=81) as "Undecided". In this regard, the responses to the interview regarding the effect of the school on the formation or change of social class structures were revealed when the theme of "Social Class Structures" was examined under the sub-theme of "Social Class Hierarchy".

“For example, there is a plan where some groups such as you are a worker, stay a worker are directed to vocational high schools, and children from certain groups should go to fields such as medicine and engineering. Of course, this also determines the formation of social classes” (T3: Male, Social Sciences High School, 21-30 Years).

It was found that 87.1% (f=692) of the teachers agreed to the 15th item, which examined the transformation of exams, which have become very important in transitions between the social classes,

into a commercial sector. The statements that supported this popular opinion of teachers were also revealed in their responses in the interview. In the "Access" sub-theme of the theme of "Equality", there were statements indicating that the exam preparation systems and the exams were commercialized.

“There is a serious book sector in public schools as well. There are bookstores lined up. There is a serious industry there as well. In other words, whichever books are bought as an extra in private schools, and if they are used, they are wanted to be used in public schools as well” (T6: Female, Secondary School, 10-20 Years).

Looking at the responses to Item 16 of the questionnaire examining the transformation of knowledge into an object of consumption by the individuals, who were only focused on success as a result of the exam preparation systems, which were considered to have turned into a commercial sector, it was found that 50.4% (f=400) of the teachers responded as "Agree", 33.6% (f= 267) responded as "Strongly Agree" and 12% (f= 95) responded as "Undecided". Many statements about the fact that knowledge had lost its essence like any object and turned into an object of consumption were revealed in responses to the interview questions under the "Indicative Object" sub-theme of the "Needs" theme.

“Unfortunately, this exam-oriented system serves a very important role in the transformation of information into consumption. We fill our children's heads with tests and their stomachs with toast” (T3: Male, Social Sciences High School, 21-30 Years).

According to item 23 of the questionnaire examining the transformation of schools and the education system into objects of consumption along with the knowledge that was considered to have turned into an object of consumption due to exams and the examination system, 83.2% (f=661) of the teachers in total agreed that education had been commercialized and therefore turned into an object of consumption. Statements about the commercialization of education were revealed in the "Access" sub-theme of the "Equality" theme.

“Schools are rapidly moving away from being the public domain. Of course, these are the products of conscious policies, step by step commercialization of education. As a matter of fact, although it is said that private teaching institutions are closed, the share of private schools in education is increasing day by day” (T3: Male, Social Sciences High School, 21-30 Years).

Looking at the responses to item 34 of the questionnaire concerning the transformation of studies such as competitions, projects, and exhibitions, which had an important place in the content of education and would reinforce learning by doing, to objects of consumption by becoming advertising tools rather than educational purposes, it was observed that 42.7% (f=339) of the teachers responded as "Agree", 21% (f= 167) responded as "Strongly Agree", 13.2% (f =105) responded as "Disagree" and 3.9% (f=31) responded as "Strongly disagree".

When the distribution of the responses of teachers to the items examining what was done for conscious consumption in schools was examined, it was found that "Conscious consumers are raised in schools" was responded as "Undecided" by 33.5% (f= 266), "Disagree" by 29.7% (f= 236), and "Agree" by 20.2% (f=1 60). When the responses to the interview questions on this subject were examined within the framework of the "Instructional Dimension" sub-theme of the "Consumption" theme, there were various opinions emphasizing that the education programs included topics related to consumption, some of them could not reach a solid level, teachers had individual efforts, or the school could not raise conscious consumers while consuming itself.

“Is this in the school system? I don't think so. Even if it exists in the curriculum, it is at the initiative of the teacher, because the order is not established accordingly. The curriculum is not written for that. It is in the curriculum, but the curriculum is not in that direction” (T8: Male, Secondary School, 10-20 Years).

According to the responses to the item "Education curricula in schools have sufficient coverage for conscious consumption", which aimed to examine the details of conscious consumer education in schools through curricula, the rate of teachers who did not think that education programs had sufficient coverage for conscious consumption was 39.7% (f=316) in total, the rate of teachers who were undecided about this issue was 28.3% (f=225), and the rate of teachers who thought that education

programs were sufficient for conscious consumption was 31.8% (f=253). In the sub-theme of "Teaching Dimension", it was observed that teachers had different responses on this subject.

"It is included in the curriculum, but mostly it is the individual effort of the teacher. In other words, it should be much more suitable for the teaching-by-doing model. It's like when the topic is over, when the unit is over, it's over too" (T7: Female, Secondary School, 21-30 Years).

When it was examined whether the information about consumption in curricula was relevant to real life, it was observed that the rate of opinions was quite close to each other. In total, 37.4% (f=297) of the teachers did not agree that the information about consumption in schools had strong ties to real life, while 37.6% (f=298) thought that this information had strong ties to real life. Among the teachers, 25.1% (f= 199) were undecided about this issue. According to the responses to the item "Students learn by doing and experiencing knowledge and skills through production and consumption in schools", 41% (f=326) of the teachers thought that knowledge and skills related to production and consumption in schools were learned by doing and experiencing, 31.7% (f=251) of the teachers disagreed with this opinion, and 27.3% (f=217) of the teachers were undecided. In line with these opinions, when the item "The knowledge about consumption in curricula should be taught to students practically" was asked to teachers, 88.8% (f=705) of them thought that this knowledge should be taught practically and supported the responses in the interview form.

"Actually, I think we can make children conscious consumers by making them producers. Because they put effort and time into it, so they no longer misuse it, consume it and throw it away, adding value" (T1: Female, Vocational Technical High School, 21-30 Years).

Finally, item 33 of the questionnaire examining the effects of teachers, with whom students were in constant interaction apart from their peers in schools where they spent long times during the day, on consumption through being role models was examined in Table 16. While 72.7% (f=577) of the teachers thought that teachers were role models for students in terms of conscious consumption, 17.6% (f=140) of the teachers were undecided, and only 9.7% (f= 77) of the teachers thought that teachers would not be role models for conscious consumption.

"First of all, teachers need to set an example. You know, they have to be conscious consumers so that they can set an example for students. Because students learn best by social modeling, by modeling the other person. It is not very effective just by saying something, it is much more important to show it" (T2: Female, High School, 10-20 Years).

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In the findings obtained from the opinions of the teachers, it was concluded that the school was very important in terms of social functioning with the family in daily life, it educated the students both in terms of knowledge and socialization as an institution that prepared them for life, and it had a structure that covers a large part of the daily life of the students. In addition, it was found that the school was a small example of social life, it was an institution that raised individuals according to the desired social structure, and they were used ideologically by the powers. In the context of the opinion that teachers constituted a small example of the social order in which they lived, it was concluded that the school was a small example of the consumer society in which it was involved and there was a very high rate of consumption in the school. The significance of school, which is referred to as the place of consumption by Baudrillard (2019), within "daily life" also reflects the opinions of the teachers. In support of these views, Kaban Kadioğlu (2014); rules state that participation in the learned social structure starts with the family and continues with the school. Afşar (2009); While saying that education has a purpose that shapes the individual with the aim of gaining social structure, Çakmak (2008); states that individuals make a social contribution within the level of education they have received. Moreover; It is seen that one of the main duties of education is to transfer the cultural heritage of the society from generation to generation, as well as to be an instrument of social and cultural change (Özkan, 2006).

According to the findings, the students in the school affected each other in terms of consumption habits within the framework of their desire to be different and their motivation to belong to a social group. It was observed that schools, which were mostly areas of socialization for students, had an intense

effect on developing consumption habits. Baudrillard (2019) describes consumption as an effective and social behavior and also emphasizes that the object that turns into a demonstration tool is consumed when it differentiates the individual from its group or associates it with any group. In this sense, it was observed in the findings obtained from the opinions of teachers that the traces of consumption at school were also quite intense. Therefore, it was concluded that these habits that students gained in childhood would have a strong effect on ensuring the continuation of the consumer society.

According to the findings obtained in the study, it was understood that the students aimed to bring happiness to both physical, emotional, and behavioral consumption at school for the reasons mentioned above. Especially the motivation to be popular, to put oneself in the forefront, or to show that they had various objects led students to consumption. In addition, a high rate of opinions of teachers revealed that students became happy through consumption due to their curiosity, even if they did not need anything at the time. Baudrillard (2019) mentions happiness as a sign of consumer society. He also states that happiness must be displayed in consumption; otherwise, it will not mean anything to the individual, and the individual will eventually be disappointed in his world surrounded by objects.

The results and the findings obtained from teachers in this regard supported the opinions that children and students were the target audience for consumption in the current society and schools were gradually becoming institutions, which trained consumers for the market (Burch, 2000; Cook, 2000; Ilich, 2006; Molnar, 2005; Norris, 2006; Sandlin et al., 2012; Turan, 2014; Zengingönül, 2012). It was found that the consumption habits of the students, who were the target audience for consumption, changed the consumption habits of the families. Studies such as Kaban Kadioğlu (2014) and Martens (2005) also report that the child affected by the consumer culture affects the decisions of their families by teaching them about the product market. The opinions of teachers that the consumption practices of students developed at school emerged, as a result, revealing the reason why market language tried to enter schools. The findings also revealed that the school and factory, which had structurally determined entry-exit times, previously determined and strictly followed break times, and certain rules with a disciplinary approach, and whose seating arrangements and classes were determined by the administrators, were also perceived as equivalent in terms of comparing the uniform students they trained to the single-type product produced by mass production. The opinions of teachers on this subject are supported by various studies about the similarities of the school to the factory in the industrial society (Genç, 2003; Lacueva, 2002; Toffler, 1970) and studies examining the metaphors that come to mind when it comes to school (Arslan, 2020; Nalçacı & Bektaş, 2012; Özdemir & Orhan, 2019). Nevertheless, the participation in the opinion that students should present their professional knowledge to the labor market creates the impression that schools have turned into an industrial sector.

It was understood from the findings that one of the most important factors in the commercialization of schools was the undeniable effect of the school on the formation of social class structures. Describing the consumer society as a mobile society, Baudrillard (2019) mentions that this mobility is formed hierarchically with the demand for social status and that the upper classes are obliged to show this status with signs. In particular, the fact that individuals in socio-economic subclass structures receive education as almost the only opportunity in their transition to upper-class structures, and in parallel with this, the opportunities for individuals in upper-class structures to continue their existing cultural structures by easily accessing qualified education make education an indispensable bowl of problems. The lower classes think that the way to reach the upper classes socially passes through education; and as emphasized by Bourdieu and Passeron (2014), it is difficult for them to access what the upper classes have due to the cultural structure they belong to. Baudrillard (2019), who likens consumption to the institution of social class such as school, states that not everyone can have similar objects in the consumer society, such as not everyone can benefit from educational opportunities in a similar way; since consumption assumes the contradiction in society. The opinions of teachers revealed that the increase in the quality of education would affect consumption, and the consumption patterns of social classes were also different from each other.

Exams, which have an important effect on the students in terms of going beyond their main purpose by commodifying education, also transform knowledge into a disposable object of consumption due to the success or high grading pressure they create on students. Based on the findings, it was concluded that the students used the ways to reach the correct answer with memorization or various test techniques

without comprehending the knowledge and fully learning it to be successful in the exam, which created the impression that the knowledge was forgotten after the exam or that they would be successful without knowing the subject. Thus, it was concluded that knowledge was not different from any object of consumption discarded after its use and that knowledge was also consumed.

Nevertheless, according to the findings obtained, it was found that the abilities and skills of the students had also become an object consumed by the families. It was understood that the student abilities presented by the families to their environment as a sign of prestige were used as a means of jumping social ladders through various courses or private lessons. It was also concluded that activities such as projects, competitions, exhibitions, etc. aimed at improving the talent and creativity of students in schools were also consumed outside their main purpose. The opinions of teachers indicated that especially in the current order where schools competed, emphasis was placed on quantity rather than quality, the projects were completed eventually rather than for educational purposes, or they had become a tool used by institutions for their advertisements.

Baudrillard (2019) states that consumption does not have only an economic aspect. According to the findings obtained, it was understood in more detail that both the students and the school were in both material and behavioral consumption, consumption was enjoyed and it was an element of prestige. The fact that the school and education, which repeatedly emerged in the results obtained in the study, had been brought to the point where they were consumed, made it difficult to argue that conscious consumers were raised in schools.

Looking at all the results obtained in this study, which aimed to examine the effect of school on the development of consumer culture, from the perspective of Baudrillard, it was concluded that schools and education had been transformed into signs mentioned by Baudrillard and therefore consumed. In addition, the most important result of the study was that schools, which were very important and had great power in the social order, were institutions that raised consumption-oriented individuals to ensure the continuity of the consumption society. The results obtained in the study support the opinion that there is no real education in schools; however, there is a system that tries to cover the balance of power created by inequalities created by capitalism and considers the student as a commodity and as a simulation that produces illusions (Baudrillard, 2020b; Moran & Kendall, 2009; Williams & Allison, 2016).

Based on the results of the study, it is considered important to include the knowledge about consumption in the curriculum practically, as frequently encountered in the opinions of teachers for reducing the problems in the relationship between schools and consumption. In addition, teaching conscious consumption can be planned as a long-term process in curricula as well as gaining consumption habits at the end of a process. Therefore, it is clear that there should be a social change in the context of consumption. In addition to the training to be provided to teachers and students in schools, it is crucial to ensure social change. The evaluation of this study, which examined the effect of schools on the development of consumer culture, within the framework of different consumption theories by elaborating on the part of education to be consumed in the form of a commodity, may be beneficial for the studies to be conducted for more qualified education.

REFERENCES

- Afşar, M. (2009). The relationship between education investments and economic growth in Turkey. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 9(1), 85-98.
- Arslan, P. (2020). Metaphors about the concept of school. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 3(1), 1-14.
- Balıkçioğlu, B. & Volkan, P. (2016). The impact of social media, television, and peer communication on materialism and conspicuous consumption: consumer socialization perspective. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 13(35), 299-319.
- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Denoël.
- Baudrillard, J. (2009). *Gösterge ekonomi politiği hakkında bir eleştiri* (O. Adanır & A. Bilgin, trans.). [For a critique of the political economy of the sign]. Boğaziçi University Publishing.

- Baudrillard, J. (2019). *Tüketim toplumu- söylenceleri/ yapıları* (N. Tural & F. Keskin, trans.). [The consumer society-myths and structures]. Ayrıntı Publishing.
- Baudrillard, J. (2020). *Nesneler sistemi* (O. Adanır & A. Favaro, trans.). [The system of objects]. Doğu Batı Publishing.
- Baudrillard, J.(2020b). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, trans.). [Simulacra and simulation]. Doğu Batı Publishing.
- Bourdieu, P.&Passeron, J. C. (2014). *Varisler/ öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı & A. Sümer, trans.). [The inheritors: French students and their relations to culture]. Heretik Publishing.
- Burch, K. T. (2000). Eros as the educational principle of democracy. *Counterpoints*, 114(2000), 175-204. <https://www.jstor.org/stable/42977661>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. [Manual of data analysis for social sciences]. Pegem Academy.
- Cook, D. T. (2000) The rise of the toddler as subject and as merchandising category in the 1930s. in M. Gottdiener (Ed.) *New Forms Of Consumption: Consumers, Culture And Commodification* (pp.111-130). Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Çakmak, Ö. (2008). The influence of education on economy and development. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2008), 33-41.
- Genç, Y. (2003). Endüstri dönemi okul-fabrika ilişkisi. [Industry era school-factory relationship]. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*,5(12), 13-22.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (C. Öner, trans.). [Deschooling Society]. Oda Publishing.
- Kaban Kadioğlu, Z. (2014). *Tüketim iletişimi, süreçler, algılar ve tüketici*. [Consumption communication, processes, perceptions and consumer]. Pales Publishing.
- Kılıçer, T. & Paç Çelik, E. (2018). “Bana arkadaşını söyle, sana yenilikçi olup olmadığını söyleyeyim” akran sosyalleşmesinin tüketici yenilikçiliğindeki rolü. [‘Tell me your friend, i tell you whether you are innovative’: the role of peer socialization on consumer innovativeness]. *Yönetim ve Ekonomi*,25(3),1051-1067. <https://doi.org/10.18657/yonveek.317758>
- Lacueva A. (2002). From the school-factory to the school-house of culture. *Educational Practice and Theory*, 24 (1), 61-76. <https://doi.org/10.7459/ept/24.1.05>
- Madran, C. & Bozyiğit, S. (2013). Socialization process of children as consumers. *Cag University Journal of Social Sciences*, 10(1), 71-95.
- Martens, L. (2005). Learning to consume consuming to learn children at the interface between consumption and education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/01425690500128882>
- Molnar, A. (2005). *School commercialism: from democratic ideal to market commodity*. Routledge.
- Moran, P. & Kendall, A. (2009). Baudrillard and the end of education. *International Journal of Research&Method in Education*, 32(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/17437270903259873>
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Teacher candidates’ perceptions regarding the concept of school. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 13(1), 239-258.
- Norris, T. (2006). Hannah Arendt & Jean Baudrillard: pedagogy in the consumer society. *Studies in Philosophy and Education*,25(2006),457-477. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-0014-z>
- Odabaşı, Y. (2019). Tüketim kültürü- yetinen toplumdan tüketen topluma. [Consumption culture: from sufficient society to consumer society]. Aura Publishing.
- Özdemir, T.Y.&Orhan, M. (2019). Metaphorical perceptions of teachers towards school, school manager and student’s parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. <https://doi.org/10.30831/akukeg.453716>
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. [Popular culture and education]. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 29-38.
- Sandlin, J.A., Burdick, J., Norris, T. & Hoehsmann, M. (2012). Erosion and experience: education for democracy in a consumer society. *Review of Research in Education*, 36(2012), 139-168. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X11422027>

- Senemoğlu, O. (2017). Consumption, consumption society and consumption culture: a comparative analysis. *İnsan & İnsan*, 4(12), 66-86. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.313030>
- Turan, S. (2014). Ahlaki açıdan modern okulun amazı eleştirel bir bakış. [The morally impasse of the modern school: a critical look]. *Yeni Türkiye Dergisi*, 58/59(10), 246-252.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. Bantam Books.
- Williams, J. D. & Allison, R. E. (2016). Key pedagogic thinkers Jean Baudrillard. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2), 24-30.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. [Ideology and education]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin Publishing.
- Zengingönül, O. (2012). *Küresel put tkretim ekonomisi yeni sapkınlık sosyal bilinç*. [Global idol: the consumer economy the new perversion social consciousness]. Nobel Academy Publishing.

TÜKETİM KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASINDA OKULUN ROLÜNÜN BAUDRILLARD PERSPEKTİFİNDE İNCELENMESİ*

Ozan Çelik¹, Prof. Dr. Cem Çuhadar²

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye; ceelik@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0002-6289-7867>

²Trakya Üniversitesi, Türkiye; cemcuhadar@trakya.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0003-0190-5592>

Kaynak göstermek için: Çelik, O. & Çuhadar, C. (2023). Tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun rolünün Baudrillard perspektifinde incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), X-XX.

Özet

Bu çalışmada, Jean Baudrillard (1970)'ın "Tüketim Kuramı" referans alınarak, okulun tüketim kültürünün oluşmasındaki rolünün öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma, karma yöntem temelinde desenlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında olgubilim modeli kullanılırken, nicel kısımda ise genel tarama modeli işe koşulmuştur. Amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik yoluyla ile belirlenmiş nitel bölümün katılımcılarını 9 öğretmen oluşturmuştur. Seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 794 öğretmen ise araştırmanın nicel kısmının çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniğiyle, nicel veriler betimsel istatistikler aracılığı ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, okulların, tüketim toplumunun küçük birer örneği olduğu, tüketime dair yaşam becerilerinin bir kısmı okullarda şekillenen öğrencilerin, özellikle sosyalleşme süreçlerinde tüketime yönlendiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin okullarda davranışlarını ve duygularını tüketim nesnelere üzerinden göstermeye odaklı oldukları ve birbirlerini bu konuda oldukça fazla etkiledikleri anlaşılmıştır. Okulların, tüketim davranışını hem aileler için kaçınılmaz bir olguya dönüştürdüğü de elde edilen bulgulardan görülmüştür. Toplumsal sınıf atlama aracı olarak kullanılan okulların ve buna aracı olan sınavların, okulların ve eğitimin tüketilmesine neden olduğu, ayrıca sınavların öğrencilere getirdiği başarılı olma zorunluluğu nedeniyle bilginin tüketim nesnesine dönüştüğü anlaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar okulların tüketim kültürünün oluşturulmasındaki güçlü rolünü ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: tüketim; tüketim toplumu; Baudrillard; okul; eğitim.

GİRİŞ

Yaşamı boyunca sürekli tüketmesine karşılık insana tüketici kimliğinin verilmesi, sanayi devrimi sonrasında denk düşmektedir. Değişen ekonomik düzenlerle birlikte üretimin artarak ürün bolluğunun yaşanması ve bu ürünlerin satılması ihtiyacının ortaya çıkmasıyla birlikte tüketici kimliğini alan insanın, tüketim alışkanlıklarının da değiştiği görülmektedir. Bu dönemde artan seri üretim ile kapitalizm, harcama arzusunun ortaya çıkarmaktadır (Norris, 2006; Odabaşı 2019). Üretim sektörünün, pazarlama denilen yöntemle insanları manipüle ederek satın almaya teşvik etmesi, insanın istekleri, arzuları, toplumsal statüleri gibi özelliklerini de tüketimin bir parçası haline getirmektedir (Baurillard, 2019; Norris, 2006; Odabaşı, 2019; Senemoğlu, 2017).

Baudrillard (2009); nesnelere ihtiyaçlar tarafından belirlendiği ve insanın kurduğu ekonomik ilişkilerin onları anlamlı hale getirdiği varsayımını yanlış bulmaktadır. Somut görüldüğü bahsedilen ihtiyaçların aslında nesnelere ilgili soyut bir betimleme olduğu; gerçek anlamıyla tüketimin, ihtiyaçların karşılanmasıyla değil, toplumsal bir anlam ve zaruriyet üzerine oturtulduğunu savunmaktadır. Tüketim konu olan nesnelere ihtiyaçlar ya da kullanım değerlerinden daha çok simgesel değiş tokuş değeri, toplumsal statü ve sağladığı toplumsal ayrımcılık ile ele alınması gerekmektedir (Baudrillard, 2009). Baudrillard (2020); tüketimin ihtiyaçlar düzeniyle ilgili olmadığını, eğer böyle olsaydı kişinin tatmin

* Bu çalışma, Ozan ÇELİK tarafından Prof.Dr. Cem ÇUHADAR danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

olmasıyla ihtiyacın sonlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle tüketim hiçbir sınır tanımayacağını söylemektedir. Baudrillard (2019); sınırsız bir üretkenlikle ürünlerin pazara sürülüp, satılması zorunluluğu arasındaki çelişki nedeniyle bireyin davranışlarının piyasaya uyum sağlaması ve genel olarak da toplumsal tutumların üreticinin ihtiyaçlarına uyum sağlaması gerekliliğini sistemin doğal bir niteliği olarak tanımlamaktadır. Bu noktada ihtiyaçlar bireyin bir nesneyle olan ilişkisiyle değil, sistem öğeleri olarak üretilmektedir.

Yaşadığımız toplumun tüketim toplumuna dönüştüğünü vurgulayan Baudrillard (2019)'a göre; tüketim toplumunda insan, ihtiyaçlarından nesnelere değil, nesnelere üzerinden ihtiyaçlara ulaşmaktadır. Bu nedenle tüketimin ihtiyaç giderme eylemi olarak görülemeyeceğini, çünkü tüketim toplumundaki bireyin arzularının tam anlamıyla giderilemeyeceğini, giderilmiş olsa bile başka bir yerden yeniden ortaya çıkacağını vurgulamaktadır. Ayrıca tüketim toplumunda tüketilenin sadece nesnelere olmadığını, gösterge adını verdiği duruma çevrilmiş somut ya da soyut her şeyin tüketilebileceğini söylemektedir (Baudrillard, 2019).

Baudrillard (2019); tüketim için oluşturulmuş bir toplumsal alandan söz etmektedir. Tüketimin toplumsal denetim ve düzenleme için kullanılan güçlü bir denetim öğesi olduğunu vurgularken, her türlü toplumsal ihtiyacın, bahsettiği toplumsal alanın büyümesi amacıyla kullanılabilmesine dikkat çekmektedir. Yine Baudrillard tüketim toplumu kuramında, tüketim toplumunun, tüketimin öğretilmesi toplumu da olduğunu belirtmektedir. Baudrillard'ın bahsettiği bu öğrenme boyutunun da rastgele olamayacağı aşikâr görünmektedir. Üretim gücünü elinde tutan sistemin, tüketimi öğretim yoluyla bireyin çocukluktan itibaren bilincine işlemesi ve bu bilince uygun bir toplumsal yapı oluşturmak istemesi de görülmektedir. Bu öğrenme sürecinde insanın çocukluk döneminden genç bir birey olmasına kadar geçen süreci şekillendiren ve yöneten okullar ile eğitim sisteminin payı da görmezden gelinmemesi gereken bir etkiye sahip olmaktadır. Bireyin sosyalleşme süreci ile birlikte kültürün, nesiller boyu aktarımının gerçekleşerek sosyal ve kültürel değişimi getirdiği ve bu sosyalleşme sürecine bireyin önce ailesinde, sonra da okulda devam ettiği bilinmektedir (Kaban Kadioğlu, 2014; Özkan, 2006).

Günlük yaşamlarının büyük bir kısmını okullarda geçiren öğrencilerin, tüm toplumsal öğretilerle birlikte tüketim için yaşam pratiklerinin de okullarda şekillendiği yadsınamayacak bir durum olarak görülmektedir. Akran gruplarından yoğun bir şekilde etkilenen öğrenciler için, okullardaki sosyalleşme zamanları tüketim için oldukça etki etmektedir (Balıkçioğlu ve Volkan, 2016; Kılıçer ve Paç Çelik, 2018; Madran ve Bozyiğit, 2013). Öğrencilerin birbirlerinden gördükleri çeşitli metalara sahip olma duygusuyla, sosyal gruplarda farklı olma isteklerini tüketim nesnelere üzerinden gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yine çeşitli sosyal gruplara dahil olabilmek ya da dışlanmamak için öğrencilerin kendilerine yeni ihtiyaçlar oluşturdukları, bu ihtiyaçlarını gidermek için de ailelerini tüketim için yönlendirdikleri oldukça sık karşılaşılan durumlar olarak görülmektedir. Kantinlerin, okullar için gelir kaynağı olacak düzeye gelmesi öğrencilerin eğitim almak için geldikleri okullarda piyasa diliyle tanışmalarına sebep olmaktadır.

Bu konuyu inceleyen çalışmalara bakıldığında, Norris (2006); piyasanın daha çok radarına giren ve piyasa pazarını güvende tutmak için bir araç haline dönen okulların, öğrencileri tüketici konumuna sokarken, eğitimin derin öğrenme vereceği gerçeğini dile getirmektedir. Ayrıca tüketimi öğrenip içselleştiren çocuklar, bir yandan da kendi dünyalarındaki ürün pazarını ailelerine de öğretirken, onların tüketim kararlarını etkilemektedirler (Kaban Kadioğlu, 2014; Martens, 2005). Baudrillard (2019); tüketim toplumunda tüketimin de okul gibi sınıfsal bir kurum olduğunu belirtirken, insanların aynı nesnelere sahip olamaması gibi aynı eğitim olanaklarına da sahip olamayacağını belirtmektedir. Illich (2006); okullardaki öğretim programlarının tüketim toplumunda toplumun bazı kesimlerine uygulanan ayrımcılığı güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Baudrillard (2019); prestij öğesi olarak betimlediği sınavların toplumsal sınıf atlamanın bir yolu olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okullar, öğrencileri bireysel farklılıklarını bir kenara bırakarak fabrika düzeninde işler gibi aynı işleme tabii tutarken, bu sayede bireylerin sunulanı kabullenme ve kabullenileni koruma anlayışında olmalarını amaçlamaktadırlar (Genç, 2003; Toffler, 1970; Yapıcı, 2004). Özellikle sınava odaklanılmış ve bireysel üreticiliğin yadsındığı bu eğitim sisteminin toplumsal alt sınıflara gidildikçe asıl amacını Bourdieu ve Passeron (2014) "eleme" olarak belirtmektedir. Bu

açından bakılınca bilgi, kullanılıp atılan herhangi bir metadan farklılık göstermemektedir. Günümüzde sınav sistemi nedeniyle bilginin de tüketim nesnesine dönüşmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Jean Baudrillard'ın "Tüketim Kuramı" referans alınarak, okulun işleyişinin bir parçası olan ve öğrencilerle doğrudan iletişimde bulunarak onların davranışlarını gözlemleyen hatta yönlendiren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, tüketim kültüründe okulun yeri ve tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun etkisinin ortaya konulmasıdır. Tüketim toplumunda okulun konumu, öğrencilerin tüketime yönelik davranışlarında okulun etkisini ve eğitimin tüketim nesnesine dönüşmesine dair problemleri öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya koyabilmek, bahsedilen problemin tespiti ve çözümünü için oldukça önemli görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem temelinde desenlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, öğretmenlerin tüketim ve tüketimin okulla olan ilişkisi ile ilgili görüşleri, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak incelenmiştir. Nicel kısımda ise; tüketim ve tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun rolünün öğretmen görüşleri bağlamında ortaya konulması amacıyla genel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Edirne İli Merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitel kısımda amaçlı örnekleme yoluyla farklı branş, okul türü, çalıştıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve öğretmenlik mesleğinde en az 5 yıl görev yapma kriterleri temel alınarak 9 öğretmene yer verilmiştir. Bu grupta 4 erkek, 5 kadın öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerden 3'ü farklı mahallelerde yer alan ortaokullarda, 3 öğretmenin farklı türlerdeki liselerde, 3 öğretmen ise meslek liselerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 3'ü en az 10, 5'i 21-30 yıl arası ve 1 öğretmen ise 30 yıl üstü mesleki deneyime sahiptir.

Araştırmanın nicel çalışma grubu ise 794 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Frekans (f)		Yüzde (%)		
Kadın	490		61,7		
Erkek	304		38,3		
Toplam	794		100,0		
Yaş	f	%	Öğrenim Durumu	f	%
30 ve altı	50	6,3	Lise	5	0,6
31-40	284	35,8	Yüksekokul	43	5,4
41-50	304	38,3	Fakülte	611	77,0
51 ve üstü	156	19,6	Yüksek Lisans	131	16,5
			Doktora	4	0,5
Toplam	794	100,0	Toplam	794	100,0
Okul Seviyesi	f	%	Hizmet Süresi	f	%
İlkokul	182	22,9	1-5	42	5,3
Ortaokul	220	27,7	6-10	92	11,6
Lise	236	29,7	11-20	279	35,1
MTAL	121	15,2	21-30	282	35,5
Diğer	35	4,4	30 ve üstü	99	12,5
Toplam	794	100,0	Toplam	794	100,0

Araştırmanın nicel kısmına katılan 794 öğretmenin %61,7'si (490) kadın, %38,3'ü (304) erkektir. Öğretmenlerin %38,3'ü (304) 41-50 yaş aralığında, %35,8'i (284) 31-40 yaş aralığında, %19,6'sı (156) 51 yaş üstüyken %6,3'ü (50) ise 30 yaş ve altındadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise; %77'si (611) fakülte mezunu, %16,5'i (131) yüksek lisans mezunu, %5,4'ü (43) yüksekokul

mezunu iken %0,6'sı (5) lise, %0,5'ü (4) doktora mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,7'si (236) lisede, %27,7'si (220) ortaokulda, %22,9'u (182) ilkokulda, %15,2'si (121) meslek lisesinde ve %4,4'ü (35) de diğer okul türlerinde görevlerine devam etmektedirler. Öğretmenlerin, %35,5'i (282) 21-30 yıl arası, %35,1'i (279) 11-20 yıl arası, %12,5'i (99) 30 ve üstü yıl, %11,6'sı (92) 6-10 yıl arası ve %5,3'ü (42) 1-5 yıl arası hizmet süresine sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu; nicel boyutunda ise anket formu kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun etkisini tespit edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öncelikle ilgili alanyazın incelenerek araştırmanın amacına yönelik taslak sorular hazırlanmıştır. Soruların açık uçlu ve kolay anlaşılır olmasına, her sorunun amaçladığı tek boyut olmasına, katılımcıları yönlendirici ifadeler taşımamasına dikkat edilmiştir. Bazı sorularda, katılımcılardan gelecek cevapların daha detaylı olması amacıyla sonda sorulara da yer verilmiştir. Ayrıca sorular araştırmanın amaçlarına uygun olarak mantıklı bir biçimde sıralanarak düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve geri dönüşler alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Toplam 12 sorudan oluşan görüşme formunun ilk 3 sorusu öğretmenlerin tüketim ve tüketim kültürüne ait görüşlerini ortaya koymaya, diğer sorular ise tüketimin okul ile ilişkisini belirlemeye yöneliktir. Görüşmelerin yapılmasında önce son olarak bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, çalıştığı okul seviyesi ve hizmet sürelerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Anket Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen öğretmen görüşleri ve ilgili alanyazın incelenerek bir anket formu geliştirilmiştir. Öncelikle, araştırmanın amacı doğrultusunda Jean Baudrillard'ın Tüketim Kuramı bağlamında ankette yer alabilecek nitelikte taslak maddeler hazırlanarak konunun uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonrasında, anket formunda yer alacak maddelerin veri toplama aracının amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Anketin formunda uzman denetiminden geçirilerek şekillenen 35 madde bulunmaktadır. 2 boyuttan oluşan formun ilk boyutunda, tüketim kültürünün oluşmasındaki toplumsal etkileri Baudrillard'ın bakış açısından inceleyen maddeler yer almıştır. Anket formunun izleyen diğer boyutunda ise tüketim kültürünün oluşmasında okulun etkilerini Baudrillard'ın bakış açısından ele alan maddelere yer verilmiştir. Anket formu hazırlanırken maddelerin açık ve anlaşılır olmasına, maddeler arasında bir bütünlük oluşmasına, her bir anket maddesinin sadece duruma yanıt aramasına dikkat edilmiştir. Ayrıca anket formunun planlanan amaca uygunluğunu belirlemek ve formun doldurulmasındaki süreçlerin işleyişinin belirlenebilmesi amacıyla uygulama öncesi bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın nitel kısmına ait verilerin toplanması için 9 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce öğretmenlere araştırma hakkında bilgiler verilmiş ve alınan izinler beyan edilmiştir. Her bir öğretmenden alınan randevularla, görüşmeler için uygun zamanlar belirlenmiş ve görüşmeler okul ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, her öğretmenden alınan izin ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme sırasında görüşülen kişilerden gelen yanıtlar karşısında tarafsız olunarak, görüşülen kişilerin verdikleri tüm yanıtlar müdahale edilmeden kaydedilmiştir. Araştırmaya ait nicel verilerin toplanması amacıyla hazırlanan anket formu, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerin ardından Edirne ili Merkez ve ilçelerinde bulunan 794 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin belirli temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması temeline dayanmaktadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çerçevede öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler hem ses kayıtları hem de alınan notlar çerçevesinde bilgisayar ortamına yazılı formatta aktarılmıştır. Her bir soru için katılımcıların verdiği yanıtlar, ham halleri bir tabloya aktarılmıştır. Daha sonra Yıldırım ve Şimşek (2011)'in de belirttiği betimsel analiz 4 aşamasından ilk adım olan kavramsal tematik çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve oluşturulurken Baudrillard'ın Tüketim Kuramı'nda yer verdiği tüketim toplumunun göstergeleri, araştırmanın amaçlarıyla örtüşecek şekilde 6 ana tema ve bu ana temalara bağlı 13 alt tema ortaya çıkarılmıştır. Temalar “Mutluluk”, “Eşitlik (Erişim)”, “Toplumsal Sınıf Yapıları (Toplumsal Sınıf Hiyerarşisi, Toplumsal Düzenleme)”, “İhtiyaç (Gösterge Düzeyinde Nesne, Sistem İhtiyaçları)”, “Refah” ve “Tüketim (Tüketimin Tanımı, Tüketim Algısı, Gerçeklik Yadsınması, Öğretim Boyutu, İlişki Üretimi, Tüketimin Yeri, Tüketim Kültürü, Tüketim Araçları)” olarak belirlenmiştir. İkinci aşama olarak; görüşme sorularıyla elde edilen veriler, bu temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Her soruda uygun temalara yerleştirilen veriler ayrı ayrı düzenlenmiş ve tematik bir düzen elde edilmiştir. Bu aşamadan sonraki üçüncü aşamada; tematik çerçevede düzenlenen veriler tanımlanarak gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşama olarak da elde edilen bulgular, nicel verilerin analizinden gelen bulgularla karma yöntem bağlamında harmanlanarak her bir amaç için ayrı ayrı yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri; betimsel istatistik yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel istatistik, elde edilen verilerin frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri gibi teknik yardımıyla, örneklemin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2019).

BULGULAR

Öğretmenlerin, tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun rolüne dair görüşlerini belirlemek için anket formu ile görüşme formundan alınan yanıtlarla elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Tablo 2’te anket formunun 9-35 arasındaki maddelere verilen yanıtların dağılımı görülmektedir.

Tablo 2. Tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun rolüne yönelik öğretmen görüşlerinin dağılımı

Anket Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. Birey yaşam boyu sürecek ihtiyaçlarını, okulda öğrendikleriyle belirlemektedir.	76	9.6	331	41.7	196	24.7	156	19.6	34	4.4
10. Öğrenciler, okullardaki sosyalleşme sürecinde edindikleri izlenimlerle, kendilerine yeni ihtiyaçlar oluşturabilmektedir.	8	1.0	35	4.4	89	11.2	538	67.8	124	15.6
11. Öğrenciler, tüketim alışkanlıkları bakımından birbirlerini etkilemektedirler.	13	1.6	12	1.5	32	4.0	380	47.9	357	45.0
12. Öğrenciler, okulda diğer öğrencilerden farklı olma isteklerini sahip oldukları tüketim nesnelere üzerinden göstermektedirler.	9	1.1	30	3.8	73	9.2	448	56.4	234	29.5
13. Öğrenciler, tüketim için hedef kitle olmaktadır.	14	1.8	48	6.0	103	13.0	370	46.6	259	32.6
14. Öğrencilerin meslek seçimleri, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinden daha çok, o mesleğin toplum tarafından popülerliğine göre yapılmaktadır.	11	1.4	44	5.5	87	11.0	411	51.8	241	30.4

15. Eğitimde sınava hazırlık sistemleri, ticari bir sektöre dönüşmektedir.	15	1.4	24	3.0	67	8.4	309	38.9	383	48.2
16. Sınavlarda başarılı olma zorunluluğu nedeniyle bilgi, günümüzde bir tüketim nesnesi haline dönüşmektedir.	8	1.0	24	3.0	95	12.0	400	50.4	267	33.6
17. Öğrenciler, okuldaki sosyal gruplara kabul edilebilmek veya dışlanmamak için grup içinde simgesel değeri olan nesnelere tüketmek durumunda kalmaktadırlar.	7	0.9	33	4.2	75	9.4	449	56.5	230	29.0
18. Öğrenciler ihtiyaçları olmasa da merak duygularından ötürü, okul kantinlerinden tüketim yaparak mutluluk duygusunu hissetmektedirler.	12	1.5	62	7.8	141	17.8	386	48.6	193	24.3
19. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, nitelikli eğitime erişimi etkilemektedir.	12	1.5	36	4.5	72	9.1	406	51.1	268	33.8
20. Nitelikli eğitime erişim, bireyin tüketim alışkanlıklarını değiştirmektedir.	12	1.5	33	4.2	110	13.9	443	55.8	196	24.7
21. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, öğrencilerin tüketim alışkanlıklarını etkilemektedir.	6	0.8	17	2.1	42	5.3	440	55.4	289	36.4
22. Okullar, giriş-çıkış saatleri, teneffüs-mola saatleri, oturma düzenleri, disiplin anlayışı vb. açılardan sanayi toplumu fabrikalarına benzemektedir.	20	2.5	110	13.9	167	21.0	337	42.4	160	20.2
23. Eğitimin parayla alınıp satılabilen bir öğeye dönüşmesi, eğitimi tüketim nesnesi haline getirmektedir.	7	0.9	49	6.2	77	9.7	368	46.3	293	36.9
24. Öğrencilerin tüketime yönelik günlük yaşam pratikleri okullarda şekillenmektedir.	18	2.3	82	10.3	194	24.4	393	49.5	107	13.5
25. Günümüzde öğrencilerin ve velilerin okul tercihleri, toplumsal sınıf atlama aracı olarak kullanılmasıyla birlikte okul bir tüketim nesnesine dönüşmektedir.	11	1.4	47	5.9	81	10.2	435	54.8	220	22.7
26. Öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarının körelmesi sonucu tekdüzeliğin oluşması, bireysel tüketiciliği artırmaktadır.	15	1.9	43	5.4	131	16.5	428	53.9	177	22.3
27. Okullarda bilinçli tüketiciler yetiştirilmektedir.	70	8.8	236	29.7	266	33.5	160	20.2	62	7.8
28. Öğrencilerin geliştirdikleri tüketim alışkanlıkları, ailelerinin tüketim alışkanlıklarını da değiştirmektedir.	12	1.5	92	11.6	188	23.7	407	51.3	95	12.0
29. Okullarda verilen eğitim öğretim programları, bilinçli tüketim için yeterli kapsama sahip olmaktadır.	79	9.9	237	29.8	225	28.3	210	26.4	43	5.4
30. Tüketim ile ilgili okulda verilen bilgilerin gerçek hayatla güçlü bağları bulunmaktadır.	65	8.2	232	29.2	199	25.1	249	31.4	49	6.2

31. Öğrenciler, okullarda üretim ve tüketimle ilgili bilgi ve becerileri yaparak yaşayarak öğrenmektedirler.	64	8.1	187	23.6	217	27.3	264	33.2	62	7.8
32. Öğrencilere, öğretim programlarında tüketim ile ilgili bilgilerin uygulamalı olarak verilmesi gerekmektedir.	13	1.6	25	3.1	51	6.4	433	54.5	272	34.3
33. Öğretmen, bilinçli tüketim için öğrencilerine rol model oluşturmaktadır.	22	2.8	55	6.9	140	17.6	382	48.1	195	24.6
34. Okullarda yapılan yarışma, proje, sergi gibi çalışmalar, eğitsel amaçlardan daha çok reklam aracı haline gelerek tüketim nesnesine dönüşmektedirler.	31	3.9	105	13.2	152	19.1	339	42.7	167	21.0
35. Öğrenciler, çalışma piyasasında yer edinebilmek ve öğrendiklerini bu piyasaya sunmak amacıyla mesleki bilgiler öğrenmektedirler.	32	4.0	105	13.2	239	30.1	319	40.2	99	12.5

Tablo 2’te bireyin ihtiyaçlarını belirlemede okulun etkisini inceleyen “Bireyin yaşam boyu sürecek ihtiyaçlarını okulda öğrendikleri ile belirlemektedir (Madde 9)” maddesine bakıldığında; öğretmenlerin %41.7’si (f=331) “Katılmıyorum”, “24.7 (f=196) oranında “Kararsızım” ve %19.6 (f=156) oranında “Katılıyorum” yanıtı veren öğretmenler olduğu görülmektedir

Öğrencilerin, ihtiyaçlarını oluştururken gün boyu birlikte olarak sürekli iletişim içerisinde buldukları ve dolayısıyla sosyal çevresini oluşturan okuldaki izlenimlerinin etkisini incelemeyi amaçlayan anket formunun 10. maddesi olan “Öğrenciler, okullardaki sosyalleşme sürecinde edindikleri izlenimlerle, kendilerine yeni ihtiyaçlar oluşturabilmektedirler” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %67.8’i (f=538) “Katılıyorum” ve % 15.6’sı (f=124) da “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. %11.2 (f=89) oranında öğretmen kararsız kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşmelerinde bu bahsedilen etkileşimle ilgili yanıtlar “Öğretim Boyutu” teması altında görülebilmektedir.

“Ashında belki ihtiyacı olmayacak şeyleri almasıyla ilgili de hem arkadaşlarından etkilenen duruma getiriyoruz okulda hem de belki öğretmenlerde etkili oluyor, marka bir ayakkabı, bir kıyafet giyerek çocuğun idealize ettiği kişi bunu ona alması gerektiğini söylüyor. Belki ihtiyaçlar olarak düşünmüyor hani böyle geniş de düşünebilirsiniz” (Ö1: Kadın, Mesleki Teknik Lise, 21-30 Yıl).

Öğrencilerin, tüketim alışkanlıkları bakımından birbirlerini etkileme düzeylerini daha detaylı incelemek amacıyla anket formundaki Öğrenciler, tüketim alışkanlıkları bakımından birbirlerini etkilemektedirler” maddesi incelendiğinde; öğretmenlerin %47.9’u (f=380) “Katılıyorum” ve %45’i (f=357) de “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden gelen yanıtlar incelendiğinde ise, öğrencilerin ihtiyaç oluşturmada ve tüketim alışkanlıkları bakımından birbirlerini etkiledikleri “İhtiyaç” teması altında yapılan analizde görülmektedir.

“Gözlemlediğim kadarıyla acayip etkileniyorlar. Okulda bir şey modaysa hani ona yakışıp yakışmaması pek önemli değil, ona sahip olmak istiyor. İşte birinin bir telefonu varsa, o da onun aynısını ya da benzerini istiyor.” (Ö2: Kadın, Lise, 10-20 Yıl).

“Öğrenciler, okulda diğer öğrencilerden farklı olma isteklerini sahip oldukları tüketim nesneleri üzerinden göstermektedirler” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %56.4’ü (f=448) “Katılıyorum” ve %29.5’i (f=234) de “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Bu konuda öğretmen görüşmelerinde alınan yanıtlar “İhtiyaç” teması altında incelendiğinde bu sosyalleşmenin getirdiği tüketim alışkanlıklarına örnekler görülebilmektedir.

“Birbirlerinden etkilenerek onun gibi yapmasa bile ondan farklı yapma adına da bir motivasyon oluşuyor çocukta” (Ö9: Erkek, Mesleki Teknik Lise, 30+ Yıl).

Anket formununun 17. maddesi incelendiğinde; “Öğrenciler, okuldaki sosyal gruplara kabul edilebilmek veya dışlanmamak için grup içinde simgesel değeri olan nesnelere tüketmek durumunda kalmaktadırlar” maddesine öğretmenlerin %56.5’i (f=449) “Katılıyorum” ve %29’u (f=230) da “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar “İhtiyaçlar” teması altında incelendiğinde, öğrencilerin, sosyal gruplara katılım sağlayabilmek adına bazı tüketim nesnelere ve davranışlarını ihtiyaçları gibi görmeye başladıkları anlaşılmaktadır.

“Çocuğun tükettiği herhangi bir şey üzerine grubun yaptığı sohbet, o ürünü tüketmeyen çocuğun grubun dışında kalmasına sebep oluyor örneğin ve o da ihtiyacı oluyor. Yani aslında hiç ihtiyaç duymadığı bir şey, çocuğun ihtiyacı oluveriyor birden” (Ö1: Kadın, Mesleki Teknik Lise, 21-30 Yıl).

Bu görüşlerle birlikte, okul içerisindeki kantinlerin, öğrencilerin tüketim alışkanlıklarında büyük bir etkiye sahip oldukları, öğrencilerin ihtiyaçları olmasa da kantin alışverişinde bulunma güdüsünde buldukları ve bu alışveriş sayesinde mutluluk duygusu hissettikleri, görüşme sorularına gelen yanıtlar “Mutluluk” teması altında incelendiğinde anlaşılmaktadır.

“Ama çocuklar için kahvaltılı edip gelse bile illa o kantinden bir şey almak mutluluk verici bir durum. Yani aslında bir nevi tüketme ihtiyacı hissediyor çocuk. Anne-baba bir para vermiş, karnı tok bile olsa gidiyor o tost alıyor. Ya da bir teneffüs arkadaşı kraker almış, onları görüyor. O da gidiyor alıyor. Yani kantin kullanımı çok fazla” (Ö5: Kadın, İlkokul, 21-30 Yıl).

“Öğrenciler ihtiyaçları olmasa da merak duygularından ötürü, okul kantinlerinden tüketim yaparak mutluluk duygusunu hissetmektedirler.” maddesine öğretmenlerin %48.6’sı (f=386) “Katılıyorum” ve %24.3’ü (f=193) de “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir.

“Öğrenciler, tüketim için hedef kitle olmaktadır” maddesine öğretmenlerin %46.6’sının (f=370) “Katılıyorum” ve %32.6’sının (f=259) “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %79.2’sinin (f=629) öğrencileri tüketim için hedef kitle olarak görmeleri, “Tüketim Kültürü” temasında incelendiğinde görülen ifadeler de desteklemektedir.

“Aslında hedef kitle gibi, özellikle lise çağındaki grup, hedef kitle gibi bu tüketim kültürünün dayatmalarında. En uzun soluklu müşteri olarak da görülebilirler” (Ö3: Erkek, Sosyal Bilimler Lise, 21-30 Yıl).

Öğrencilerin tüketime yönelik günlük yaşam pratiklerinin okullarda şekillendiğini söyleyen 24. anket maddesini öğretmenlerin, %49.5’i (f=393) “Katılıyorum”, %13.5’i (f=107) “Kesinlikle Katılıyorum”, %24.4’ü (f=194) “Kararsızım” ve %10.3’ü (f=82) de “Katılmıyorum” olarak yanıtlamışlardır. Öğrencilerin tüketim kültüründen nerede ve nasıl etkilendiklerini soran görüşme sorularına verilen yanıtlar “Tüketim” temasının “Tüketim Kültürü” alt temasında sıralandığında, bu görüşe kararsız kalan ya da katılmayan öğretmenlerin düşünceleri anlaşılabilir. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin okuldaki akran grubu ile birlikte okul dışında da çeşitli araçlardan etkilendikleri görülmektedir.

“Öğrenciler televizyondaki reklamlardan, cep telefonlarındaki reklamlardan, çevresindeki kişilerden, mahalleden ve öğretmenlerinden etkileniyor. Zaten öğrenci, eğer o cep telefonunda gördüğü reklamla ilgili bir şey alıyorsa, bir tüketimde bulunuyorsa bu hepsine bulaşmaya başlıyor” (Ö1: Kadın, Mesleki Teknik Lise, 21-30 Yıl).

Tüketim için hedef kitle olan öğrencilerin, tüketim alışkanlıklarının aileyle olan etkileşimini inceleyen “Öğrencilerin geliştirdikleri tüketim alışkanlıkları, ailelerinin tüketim alışkanlıklarını da değiştirmektedir.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %51.3’ü (f=407) “Katılıyorum”, %12’sinin (f=95) “Kesinlikle Katılıyorum”, %23.7’sinin (f=188) “Kararsızım” ve %11.6’sının (f=91) da “Katılmıyorum” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar “Tüketim Kültürü” alt teması altında birleştirildiğinde, tüketim alışkanlıkları bakımında öğrenci ve ailenin çift taraflı olarak birbirlerini etkilediği anlaşılmaktadır.

“Çocuğun, arkadaşlarından özenerek isteyip geldiği bir şeyler var ama aile ekonomik olarak bunu karşılayamadığı için çocuğuyla karşı karşıya geliyor ve aileyle çocuk arasındaki ilişkilerin de bozulmasına neden oluyor. Bazı yerlerde de ekonomi daha yüksek, ekonomi yüksek olduğu için çocukların ihtiyaç diye bir durumu yok. Yani hiçbir zaman çocukların ihtiyacı olmuyor. Çünkü aileler

her şeyi sunuyor ama istekleri ön planda olduğu için bu da beraberinde tüketimi getiriyor” (Ö5: Kadın, İlkokul, 21-30 Yıl).

Anket formunun 22. maddesi olan “Okullar, giriş-çıkış saatleri, teneffüs-mola saatleri, oturma düzenleri, disiplin anlayışı vb. açılardan sanayi toplumu fabrikalarına benzemektedir” maddesi incelendiğinde; öğretmenlerin %62.6’sı (f=497) okulların sanayi toplumu fabrikalarına benzediğini düşünürken, %21 (f=167) oranında öğretmen bu görüşe kararsız kalmakta ve %16.4 (f=130) oranında öğretmen ise okulları, sanayi toplumu fabrikalarına benzetmemektedir. Bu konuda yöneltilen görüşme sorusuna verilen yanıtlar, “Toplumsal Sınıf Yapıları” temasının “Toplumsal Düzenleme” alt temasında incelendiğinde bazı cevapların okulu endüstriyel bir sektör olarak görüldüğünü desteklerken, bazı cevaplarda öğretmenlerin kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

“Kısmen olabilir diye düşünüyorum. Bazı şeyleri tek tip yapmaya çalışıyoruz çünkü. Ya da yapılmaya çalışılıyor. Bazen öğrencilerimizin de duygularının olduğunu, düşüncelerinin olduğunu unutulabiliyor. Yani sanki işlenecek bir şeymiş, hazır bir şeyler var da onla kalıplara sokacakmışız gibi hissediyoruz bazen. Kısmen katılabilirim” (Ö7: Kadın, Ortaokul, 21-30 Yıl).

Bu bağlamda anket formunun “Öğrenciler, çalışma piyasasında yer edinebilmek ve öğrendiklerini bu piyasaya sunmak amacıyla mesleki bilgiler öğrenmektedirler.” maddesine ait yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %40.2’sinin (f=319) bu görüşe “Katılıyorum” yanıtı verdikleri, %30.1’inin (f=239) “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu konuda görüşme sorusuna verilen yanıtlar içinde yine “Toplumsal Düzenleme” alt teması çerçevesinde yanıtlar görülmektedir.

“Mesela Boğaziçi, ODTÜ için ders çalışmak için çalışabilecek bir adam, yarın öbür gün bir şirketin elemanı olduğunda da kendinden ve ailesinden önce o şirketi, o parayı falan koyacak yani. O adam bunu yapar. Çünkü o adam okula da öyle çalıştı. Arkadaşıyla görüşmedi. Anne babayla daha az vakit geçirdi. Daha mekanik adamlar oldular yani. Ama bunun sebebi okul değil. Bunun sebebi sistemin bunu istemesi. Okullar da bunu devam ettiren kurumlar” (Ö8: Erkek, Ortaokul, 10-20 Yıl).

Uzun yıllarını okulda ve orada verilen eğitimle geçiren öğrencilerin ilgi, beceri, yetenek, yaratıcılık düzeylerinin gelişimi ile tüketicilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen “öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarının körelmesi sonucu tekdüzeliğin oluşması, bireysel tüketiciliği artırmaktadır maddesine öğretmenlerin %53.9’u (f=428) “Katılıyorum”, %22.3’ü (f=177) “Kesinlikle Katılıyorum”, %16.5’i (f=131) ise “Kararsızım” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Bu konuyu inceleyen görüşme sorusuna verilen yanıtlar, “Tüketim” temasının “İlişki Üretimi” alt temasında incelendiğinde; okulların yaratıcılığı sınırladığı, tekdüzeliği geliştirdiği şeklinde cevaplara rastlanılmaktadır.

“Tabii okul, toplumdan bağımsız olmadığı için, zaten toplumun ya da anne baba da yine bu okuldan ve bu sistemin içinden olduğu için, senden beklentisi de bu yönde yani. Sen çocuğu zaten alternatif bir şeye yönlendirmeye çalıştığın zaman ilk itiraz eden okul yönetiminden önce anne baba oluyor. Tüketim kültürünün dışında olacak, kendini bir tüketici olarak sınıflamayacak bir birey haline dönüştürmek için yapacağın her türlü alternatif yönlendirme, alternatif yaklaşıma ilk itiraz eden zaten aile olur. Çünkü o da bu toplumun içinde yaşıyor” (Ö8: Erkek, Ortaokul, 10-20 Yıl).

Öğretmenlerin, toplumsal sınıf yapılarının oluşumunda okulun etkisini inceleyen maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; “Öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, nitelikli eğitime erişimi etkilemektedir” maddesine öğretmenlerin %51.1’inin (f=406) “Katılıyorum”, %33.8’inin (f=268) “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Sosyo-ekonomik olarak düşük bir çevredeki bireyin nitelikli eğitime erişiminin daha zor olduğu, ancak yüksek sosyo-ekonomik çevredeki bireyin ise daha kolay nitelikli eğitime eriştiklerine dair ifadeler, görüşme sorularının “Eşitlik” temasının “Erişim” alt temasında toplanan yanıtlarda da görülebilmektedir.

“Zaten ailelerin ekonomik durumuna göre çocuğu biz daha doğduğu andan itibaren sınıflandırıyoruz. Yani kreşe gittiği andan itibaren diyebilirim. Kimisi normal belediyenin kreşine giderken, kimisi özel anaokuluna gidiyor. Ben çocuğumu oraya verdiğim anda zaten toplumsal bir sınıf oluşturmuş oluyor yani ki bunu da bir süre sonra istesenez de değiştiremiyorsunuz” (Ö5: Kadın, İlkokul, 21-30 Yıl).

Nitelikli eğitime erişimin tüketim alışkanlıklarına olan etkisini inceleyen maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %55.8’i (f=443) “Katılıyorum”, %24.7’si (f=196) “Kesinlikle

Katılıyorum” ve %13.9’u (f=110) da “Kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddeyle bağdaşık olarak öğrencinin bulunduğu okulun sosyo-ekonomik çevresinin tüketim alışkanlıklarına etkisini inceleyen maddesine verilen yanıtlarda ise; %55.4 (f=440) oranında “Katılıyorum” ve %36.4 (f=289) oranında da “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtları görülmektedir. Bu konuda görüşme sorularına verilen yanıtlar “Eşitlik” temasının “Erişim” alt temasında incelendiğinde, bazı ifadelerde sosyo-ekonomik durumun tüketime etkisine dair ifadeler görülebilmektedir.

“Sürekli bir tüketim ve yarış, sürekli bir soru çözüme hali vardı. Ben şimdi dezavantajlı bir okuldayım. Benim dört beş tane birden kitabı tüketiyor olma şansım yok. Onlarla yarışabiliyor olma gibi bir lüksümüz de yok diyelim” (Ö6: Kadın, Ortaokul, 10-20 Yıl).

Nitelikli eğitime erişimin yolu olan okul seçimleriyle birlikte, toplumsal sınıflar için oldukça önemli bir gösterge olan meslek seçiminin okula etkileri 14. ve 25. anket maddelerinde incelenmektedir. “Öğrencilerin meslek seçimleri, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinden daha çok, o mesleğin toplum tarafından popülerliğine göre yapılmaktadır” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %51.8’i (f=411) “Katılıyorum”, %30.4’ü (f=241) “Kesinlikle Katılıyorum” ve %11’i (f=87) de “Kararsızım” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Bu maddeyi destekler nitelikte öğrencilerin meslek seçimlerine gidecekleri yolda ilk adım olan okul tercihlerini inceleyen “Günümüzde öğrencilerin ve velilerin okul tercihleri, toplumsal sınıf atlama aracı olarak kullanılmasıyla birlikte okul bir tüketim nesnesine dönüşmektedir” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %54.8’i (f=435) “Katılıyorum”, %27.7’si (f=220) “Kesinlikle Katılıyorum” ve %10.2’si (f=81) de “Kararsızım” yanıtını vermektedirler. Bu konuda okulun toplumsal sınıf yapılarının oluşumu ya da değişimi ile ilgili etkisine ilişkin görüşmede verilen yanıtlar “Toplumsal Sınıf Yapıları” temasının “Toplumsal Sınıf Hiyerarşisi” alt teması altında incelendiğinde görülebilmektedir.

“Örneğin işçisin sen, işçi kal gibi bazı grupların meslek liselerine yönlendirildiği, tıptır, mühendisliktir bu alanlara da bu gruptan çocuklar gitmeli şeklinde bir planlama söz konusu. Tabii bu toplumsal sınıfların oluşmasında da belirleyici oluyor” (Ö3: Erkek, Sosyal Bilimler Lise, 21-30 Yıl).

Sınıflar arası geçişlerde oldukça önemli bir hale gelen sınavların metalaşarak ticari bir sektöre dönüştüğünü inceleyen 15. maddeye toplamda öğretmenlerin %87.1’inin (f=692) katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu yüksek orandaki görüşünü destekler nitelikte ifadeler, görüşmedeki yanıtlarında da görülmektedir. “Eşitlik” temasının “Erişim” alt temasında, sınava hazırlık sistemleri ile sınavların kendisinin de ticarileştğini belirten ifadeler bulunmaktadır.

“Devlet okullarında da bir kitap sektörü var ciddi anlamda. Orada işte kitapçılar sıraya girmiştir. Ciddi bir sektör var orada da. Yani özel okulda ne aldırılıyorsa, hangi kitaplar ekstradan aldırılıyorsa, kullandırılıyorsa aralarında bir farklılık görmüyorum ben mesela” (Ö6: Kadın, Ortaokul, 10-20 Yıl).

Ticari bir sektöre dönüştüğü kabul edilen sınava hazırlık sistemleri sonucu sadece başarıya odaklı bireylerin, sınavı kazanma ya da yüksek not alma zorunlulukları doğrultusunda yaptıklarıyla bilginin de tüketim nesnesine dönüşmesini inceleyen 16. anket maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %50.4’ü (f=400) “Katılıyorum”, %33.6’sı (f=267) “Kesinlikle Katılıyorum” ve %12’si (f=95) de “Kararsızım” yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Bilginin de herhangi bir nesne gibi özünden koparılarak tüketim nesnesi haline getirilişini dair birçok ifade, görüşme sorularına verilen yanıtlar “İhtiyaç” temasının “Gösterge Düzeyinde Nesne” alt temasında sıralanınca görülebilmektedir.

“Bilginin tüketim dönüşmesinde maalesef bu sınav odaklı sistem çok önemli bir hizmet görüyor. Onunla ilgili işte çocuklarımızın kafasını testle, karnını da tostla doyuruyoruz” (Ö3: Erkek, Sosyal Bilimler Lise, 21-30 Yıl).

Sınavlar ve sınav sistemi nedeniyle tüketim nesnesi haline dönüştüğü anlaşılan bilgiyle beraber, okulların ve eğitim sisteminin de tüketim nesnesine dönüşümünü inceleyen 23. anket maddesine bakıldığında; öğretmenlerin toplamda %83.2’si (f=661) eğitimin hem ticarileştğini hem de bundan dolayı tüketim nesnesi haline dönüştüğünü kabul etmektedirler. Eğitimin ticarileşmesine dair ifadeler “Eşitlik” temasının “Erişim” alt temasında görülmektedir.

“Okullar kamusal alanından hızla uzaklaşmakta. Tabii bunlar bilinçli politikaların ürünü adım adım eğitimin ticarileştirilmesi adımlarının ürünü. Nitekim de dershaneler kapandı denmesine rağmen özel okulların eğitimdeki payı her geçen gün artmakta” (Ö3: Erkek, Sosyal Bilimler Lise, 21-30 Yıl).

Eğitimin içeriğinde önemli bir yeri olan ve aslında yaparak yaşayarak deneyimleme yoluyla öğrenmeyi pekiştirecek olan yarışma, proje, sergi gibi çalışmaların, eğitsel amaçlardan daha çok reklam aracı haline gelerek tüketim nesnesine dönüşümünü ele alan 34. anket maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %42.7'si (f=339) "Katılıyorum", %21'i (f=167) "Kesinlikle Katılıyorum", %13.2'si (f=105) "Katılmıyorum" ve %3.9'u (f=31) "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtını vermiş oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin, okullarda bilinçli tüketim için yapılanları inceleyen maddelere verdikleri yanıtların dağılımları incelendiğinde; "Okullarda bilinçli tüketici yetiştirilmektedir" maddesini, öğretmenlerin %33.5 (f=266) oranında "Kararsızım", %29.7 (f=236) oranında "Katılmıyorum" ve %20.2 (f=160) oranında "Katılıyorum" şeklinde işaretledikleri görülmektedir. Bu konuda görüşme sorularında gelen yanıtlar "Tüketim" temasının "Öğretim Boyutu" alt teması çerçevesinde incelendiğinde; tüketimle ilgili öğretim programlarında konular olduğu, bunların bazılarının somut düzeye ulaşmadığını, öğretmenlerin bireysel çabalarının olduğu ya da okulun kendini tüketirken bilinçli tüketici yetiştiremeyeceğini vurgulayan çeşitli görüşlere rastlanılmaktadır.

"Ama okul düzeninde bu var mı? Bence yok. Yoksa yani müfredatta var olsa dahi öğretmenin inisiyatifinde, çünkü düzen ona göre kurulmuş değil yani. Müfredat ona göre yazılmıyor yani. Müfredatın içinde var ama müfredat o yönde ilerleyecek şekilde değil" (Ö8: Erkek, Ortaokul, 10-20 Yıl).

Okullarda bilinçli tüketici yetiştirmenin detaylarını, öğretim programları üzerinden incelemeyi amaçlayan "Okullarda verilen eğitim öğretim programları, bilinçli tüketim için yeterli kapsama sahip olmaktadır." maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretim programlarının bilinçli tüketim için yeterli kapsama sahip olduğunu düşünmeyen öğretmen oranı toplamda %39.7 (f=316), bu konuda kararsız olan öğretmen oranı %28.3 (f=225) ve öğretim programlarının bilinçli tüketim için yeterli düzeyde olduğunu düşünen toplam öğretmen oranı ise %31.8 (f=253) olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin farklı yanıtlar verdikleri "Öğretim Boyutu" alt temasında görülmektedir.

"Yani vardır mutlaka öğretim programlarının içinde ama çoğunlukla öğretmenin bireysel çabası. Yani yaparak öğretme modeline çok daha uygun olmalı ama. Sanki konu bitince, ünite bitince o da bitiyor" (Ö7: Kadın, Ortaokul, 21-30 Yıl).

Öğretim programlarında bulunan tüketimle ilgili bilgilerin, gerçek hayatla bağlarının olup olmadığı incelendiğinde; görüşlerin oranının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Toplamda öğretmenlerin %37.4'ü (f=297) okullarda tüketimle ilgili verilen bilgilerin gerçek hayatla güçlü bağları olduğunu düşünmüyorken, %37.6'sı (f=298) ise bu bilgilerin gerçek hayatla güçlü bağları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %25.1'i (f=199) ise bu konuda kararsız kalmaktadır.

Bu maddeyi biraz daha açıklar nitelikte olacak şekilde "Öğrenciler, okullarda üretim ve tüketimle ilgili bilgi ve becerileri yaparak yaşayarak öğrenmektedirler" maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin %41'i (f=326) okullarda üretim ve tüketimle ilgili bilgi ve becerilerin yaparak yaşayarak öğrenildiğini düşündükleri, %31.7 (f=251) oranında öğretmenin ise bu görüşe katılmamakta olduğunu ve %27.3 (f=217) oranında öğretmen ise bu konuda kararsız kaldığı anlaşılmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlere "Öğrencilere, öğretim programlarında tüketim ile ilgili bilgilerin uygulamalı olarak verilmesi gerekmektedir" maddesi yöneltildiğinde; %88.8'inin (f=705) verilen bu bilgilerin uygulamalı olması gerektiği yönündeki görüşlerinin, görüşme formunda verilen yanıtları destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

"Aslında çocukları üretici yaparak bilinçli tüketici yapabiliriz diye düşünüyorum. Çünkü ona emek vermiş, zaman vermiş ve bu yüzden de artık onu hani yanlış kullanmıyor, tüketip kenara atmıyor, değer kazanıyor" (Ö1: Kadın, Mesleki Teknik Lise, 21-30 Yıl).

Son olarak öğretim programları dışında, öğrencilerin gün içerisinde uzun vakitler geçirdiği okullarda, arkadaşları dışında sürekli bir iletişim içerisinde oldukları öğretmenlerin, rol model olması üzerinden tüketim etkilerini inceleyen 33. anket maddesine Tablo 2 üzerinden bakıldığında; toplamda öğretmenlerin %72.7'si (f=577) öğretmenlerin bilinçli tüketim için öğrencilere rol model olduğunu düşünüyorken, %17.6 (f=140) oranında öğretmen bu konuda kararsız ve sadece %9.7 (f=77) oranında öğretmen ise bilinçli tüketim için öğretmenlerin rol model olmayacağını düşündükleri görülmektedir.

“Öncelikle öğretmenlerin örnek olması gerekiyor. Hani kendileri bilinçli tüketici olmaları gerekiyor ki öğrencilere örnek olsun. Çünkü öğrenciler en iyi sosyal modelleyerek öğreniyor, karşısındakini modelleyerek. Bir şeyleri söyleyerek bir yere kadar, göstermek çok daha önemli” (Ö2: Kadın, Lise, 10-20 Yıl).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Baudrillard’ın Tüketim Kuramı bağlamında gerçekleştirilen çalışmanın öğretmen görüşleriyle elde edilen bulgularında, okulun toplumsal işleyiş açısından günlük yaşamda aile ile birlikte oldukça önemli olduğu, bireyleri yaşama hazırlayan kurumlar olarak öğrencileri hem bilgi düzeyinde hem de sosyalleşme anlamında yetiştirdiği ve öğrencilerin günlük yaşamının büyük bir kısmını kaplayan bir yapıda olduğu sonucuna erişilmektedir. Ayrıca okulun, toplumsal yaşamın küçük bir örneği olduğu, toplumsal yapının nasıl olması isteniyorsa o yönde bireyler yetiştiren kurumlar olduğu, özellikle iktidarlar tarafından ideolojik olarak kullanıldığı sonuçları da araştırmanın eriştiği bulgular ile anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, yaşanan toplumsal düzenin küçük bir örneğini oluşturduğu görüşü bağlamında okulun, kendisinin de içinde bulunduğu tüketim toplumunun küçük bir örneği olması ve okulda oldukça yüksek oranda bir tüketim gerçeğinin oluşması sonuçlarına erişilmektedir. Baudrillard (2019)’ın tüketimin yeri diye bahsettiği “günlük yaşamın” içerisinde okulun önemi aynı zamanda öğretmenlerin görüşlerini de yansıtmaktadır. Bu görüşleri destekleyecek şekilde Kaban Kadioğlu (2014); kuralları öğrenilmiş sosyal yapıya katılım sürecinin aileyle başlayıp okulla devam ettiğini belirtmektedir. Afşar (2009); eğitimin bireyi toplumsal yapıya kazandırması hedefiyle şekillendiren bir amacı olduğunu söylerken, Çakmak (2008); bireylerin görmüş oldukları eğitim seviyesi dahilinde toplumsal katkı sağladıklarını söylemektedir. Ayrıca; eğitimin temel görevlerinden birisinin, toplumun kültürel mirasını nesilden nesile aktarmakla birlikte, sosyal ve kültürel değişimin bir aracı olması olduğu görülmektedir (Özkan, 2006).

Elde edilen bulgular okuldaki öğrencilerin gerek farklı olma istekleri gerekse de sosyal bir gruba ait olma motivasyonu çerçevesinde tüketim alışkanlıkları bakımından birbirlerini etkiledikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük oranda sosyalleşme alanları olan okulların, tüketim alışkanlıkları geliştirmede yoğun bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Baudrillard (2019), tüketimi etkin ve sosyal bir davranış olarak betimlemekte ayrıca bir gösteri aracına dönüşen nesnenin, bireyi kendi grubundan ayırt ettiği ya da herhangi bir gruba ilişkilendirdiği an tüketilmiş olduğunu da vurgulamaktadır. Bu anlamda yapılan tüketimin okuldaki izlerinin de oldukça yoğun olduğu öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularda görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin daha çocuk yaşlarda kazanacağı bu alışkanlıkların, tüketim toplumunun devamının sağlanması yönünde güçlü bir etkiye sahip olacağı sonucuna erişilmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgularla, öğrencilerin okulda yukarıda bahsedilen sebeplerle yaptıkları hem fiziksel hem duygusal hem de davranışsal tüketimin kendilerine mutluluk getirmesini amaçladıkları anlaşılmaktadır. Özellikle popüler olma, kendini ön plana çıkarma ya da çeşitli nesnelere sahip olduğunu etrafına gösterme motivasyonu öğrencileri tüketime yöneltmektedir. Ayrıca okul içerisindeki kantinlerden, o an ihtiyaçları olmasa da merak duyguları nedeniyle tüketim yaparak mutluluk duydukları yönünde yüksek oranda öğretmen görüşleri elde edilmiştir. Baudrillard (2019); tüketim toplumunun göstergesi olarak mutluluktan bahsetmektedir. Tüketimde mutluluğun mutlaka gösterilmesi gerektiğini, yoksa bunun birey için bir anlam ifade etmeyeceğini, nesnelere çevrili dünyasında bireyin, eninde sonunda düş kırıklığına uğrayacağını da belirtmektedir.

Ulaşılan sonuçlar ve bu konuda öğretmenlerden elde edilen bulgular; günümüz toplumunda çocukların ve öğrencilerin, tüketim için hedef kitle oldukları, okulların bu konuda günbegün piyasaya yönelik tüketici yetiştiren kurumlara doğru ilerlediklerine dair görüşleri (Burch, 2000; Cook, 2000; Illich, 2006; Molnar, 2005; Norris, 2006; Sandlin vd.,2012; Turan, 2014; Zengingönül, 2012) desteklemektedir. Tüketim için hedef kitle olan öğrencilerin tüketim alışkanlıklarının, ailelerin de tüketim alışkanlıklarını değiştirdiği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Kaban Kadioğlu (2014) ve Martens (2005) gibi çalışmalar da tüketim kültüründen etkilenen çocuğun, ürün pazarını ailelerine öğretmek, onların kararlarını etkilediklerini söylemektedirler. Öğrencilerin tüketim pratiklerinin okulda geliştiğine dair öğretmen görüşleri, piyasa dilinin okullara neden girmeye çalıştığını

ortaya çıkararak bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapısal olarak giriş-çıkış saatleri olan, mola saatleri önceden belirlenerek bunları katı biçimde uyulan, disiplin anlayışı ile belirli kurallar dahilinde yaşanan, oturma düzenleri ve sınıfları yöneticiler tarafından belirlenmiş okul ve fabrikanın, aynı zamanda yetiştirdiği tek tip öğrencilerin, seri üretimle üretilen tep tip ürüne benzetilmesi açısından da eş değer görüldüğü elde edilen bulgularla anlaşılmaktadır. Okulun sanayi toplumundaki fabrikaya benzerliklerinden bahsedilen çeşitli çalışmalarla (Genç, 2003; Lacueva, 2002; Toffler, 1970) birlikte, okul denilince akla gelen metaforların incelendiği çeşitli çalışmalar (Arslan, 2020; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir ve Orhan, 2019) bu konuda öğretmen görüşlerini destekler nitelikte görülmektedir.

Okulların ticarileşmesi yolundaki en önemli etkenlerden birinin, toplumsal sınıf yapılarının oluşumunda okulun etkisinin yadsınamayacak düzeyde olması olduğu elde edilen bulgularla anlaşılmaktadır. Tüketim toplumunu hareketli bir toplum olarak betimleyen Baudrillard (2019), bu hareketliliğin toplumsal statü talebiyle hiyerarşik olarak oluştuğunu, üst sınıfların da bu eriştikleri statüyü göstergelerle gösterme zorunluluğundan bahsetmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik alt sınıf yapılarındaki bireylerin, üst sınıfsal yapılara geçişlerinde neredeyse tek olanak olarak eğitimi görmesi, buna paralel olarak da üst sınıf yapılarındaki bireylerin, nitelikli eğitime kolay erişerek var olan kültürel yapılarını devam ettirme olanakları, eğitimi içinden çıkılamayan bir sorun yumağı haline getirmektedir. Toplumsal olarak üst sınıflara çıkabilmenin yolunun eğitimden geçtiğini düşünen alt sınıfların, Bourdieu ve Passeron(2014)'nin de vurguladıkları gibi; buldukları kültürel yapıdan kaynaklı üst sınıfların sahip olduklarına erişimlerinin zor olduğu görülmektedir. Tüketimi de okul gibi bir sınıf kurumuna benzeten Baudrillard (2019), tüketim toplumunda herkesin eğitim olanaklarından benzer şekilde yararlanamaması gibi herkesin de benzer nesnelere sahip olamayacağını, çünkü tüketimin, toplumdaki aykırılığı üstlendiğini söylemektedir. Öğretmen görüşlerinde de eğitim niteliğinin artmasının tüketimi etkileyeceği, toplumsal sınıfların tüketim şekillerinin de birbirinden ayrıldığı yönünde görüşler görülmektedir.

Eğitimi metalaştırarak asıl amacı dışına çıkmasında önemli bir etkiye sahip olan sınavlar, öğrenciler üzerinde yarattığı başarılı olma ya da yüksek not alma baskısı nedeniyle bilgiyi de kullan-at şeklinde bir tüketim nesnesine dönüştürmektedir. Elde edilen bulgular sonucu, öğrenciler sınavdan başarılı olmak için bilgiyi özümsemeden ve tam anlamıyla öğrenmeden, ezber ya da çeşitli test teknikleriyle doğru cevaba ulaşma yollarını kullanmakta, bu durumun da sınav sonrasında bilginin unutulduğu ya da konuyu bilmeden başarılı olduğu izlenimini yarattığı anlaşılmaktadır. Böylelikle bilginin, kullanıldıktan sonra atılan herhangi bir tüketim nesnesinden farklı olmadığı ve bilginin de tüketildiği sonucuna erişilmektedir.

Bununla beraber elde edilen bulgularla, öğrencilerin yetenek ve becerileri de aileler tarafından tüketilen bir nesne durumuna geldiği sonucuna erişilmektedir. Ailelerin prestij göstergesi olarak çevrelerine sundukları öğrenci yeteneklerinin, çeşitli kurslar veya özel dersler aracılığıyla sınıf atlama aracı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yine okullarda öğrencilerin yetenek, yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik proje, yarışma, sergi vb. etkinliklerin de asıl amacı dışına çıkarılarak tüketildiği sonucuna erişilmektedir. Öğretmen görüşleri; özellikle okulların yarışma içerisine sokulduğu düzende nitelikten çok niceliğe önem verilmesi, yapılan projelerin eğitimsel amaçlardan daha çok yapılmış olmak için yapıldığını ya da kurumların kendi reklamları için kullandığı birer araç haline dönüştüğünü göstermektedir.

Baudrillard (2019), tüketimin sadece ekonomik yönünün olmadığı belirtmektedir. Okullarda öğrencilerin ve okulun kendisinin de hem maddi hem de davranışsal tüketim içinde olduğu, tüketimin haz verdiği ve prestij ögesi olduğu elde edilen bulgularla daha detaylı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgularıyla elde edilen sonuçlarda tekrar tekrar ortaya çıkan okulun ve eğitimin tüketilen noktaya getirildiği gerçeği, okullarda bilinçli tüketicilerin yetiştirildiği ifadesinin söylenmesini zorlaştırmaktadır.

Tüketim kültürünün oluşturulmasında okulun etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen tüm sonuçlara Baudrillard perspektifinde bakıldığında; okulların ve eğitimin Baudrillard'ın bahsettiği gösterge seviyesine dönüştürüldüğü ve bu nedenle de tüketildiği sonucuna varılmaktadır. Ayrıca, toplumsal düzen içerisinde oldukça önemli ve büyük bir güce sahip okulların, tüketim toplumunun devamını sağlayacak nitelikte ve tüketim odaklı bireyler yetiştiren kurumlar oldukları

sonucu da araştırmanın elde ettiği en önemli sonuç olarak görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, okullarda gerçek anlamıyla bir eğitimin var olmadığı, ancak kapitalizmle ortaya çıkan eşitsizliklerin yarattığı güç dengesini örtmeye çalışan ve öğrenciyi meta olarak, eğitimi de yanlısalar üreten bir simülasyon olarak gören bir sistem (Baudrillard, 2020b; Moran ve Kendall, 2009; Williams ve Allison, 2016) olduğunu belirten görüşleri de desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde okulların tüketimle olan ilişkisindeki sorunları azaltabilmek amacıyla öğretmen görüşlerinde de sıklıkla karşılaşıldığı üzere öğretim programlarında tüketim ile ilgili yer verilecek bilgilerin uygulamalı olarak verilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca tüketim alışkanlıklarının bir süreç sonunda kazandırılması gibi, bilinçli tüketimin öğretilmesi de öğretim programlarında uzun vadeli bir süreç olarak planlanabilir. Okullarda öğretmen ve öğrencilere verilecek eğitimlerle birlikte toplumsal değişimin de sağlanması gerekliliği görülmektedir. Okulların tüketim kültürü oluşturulmasında etkisini inceleyen bu çalışmanın eğitimin de bir meta biçiminde tüketilmesi yönündeki kısmının daha detaylandırılarak, farklı tüketim kuramları çerçevesinde değerlendirilmesi eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi konusunda yapılacak çalışmalar için faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Afşar, M. (2009). Türkiye'de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-98.
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.
- Balıkçioğlu, B. ve Volkan, P. (2016). Sosyal medya, televizyon ve akran iletişiminin materyalizm ve gösteriş tüketimi üzerindeki etkisi tüketici sosyalleşmesi perspektifi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 299-319.
- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Denoël.
- Baudrillard, J. (2009). *Gösterge ekonomi politikası hakkında bir eleştiri* (O. Adanır ve A. Bilgin, çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Baudrillard, J. (2019). *Tüketim toplumu- söylenceleri/ yapıları* (N. Tural ve F. Keskin, çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2020). *Nesneler sistemi* (O. Adanır ve A. Favaro, çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2020b). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Varisler/öğrenciler ve kültür* (L.Ünsaldı ve A.Sümer, çev.). Heretik Yayınları.
- Burch, K. T. (2000). Eros as the educational principle of democracy. *Counterpoints*, 114(2000), 175-204. <https://www.jstor.org/stable/42977661>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cook, D. T. (2000) The rise of the toddlers as subject and as merchandising category in the 1930s. M. Gottdiener (Ed.) *New Forms Of Consumption: Consumers, Culture and Commodification* kitabı içinde (s.111-130). Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2008), 33-41.
- Genç, Y. (2003). Endüstri dönemi okul fabrika ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 5(12), 13-22.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (C. Öner, çev.). Oda Yayınları.
- Kaban Kadioğlu, Z. (2014). *Tüketim iletişimi, süreçler, algular ve tüketici*. Pales Yayınları.
- Kılıçer, T. ve Paç Çelik, E. (2018). “Bana arkadaşımı söyle, sana yenilikçi olup olmadığını söyleyeyim” akran sosyalleşmesinin tüketici yenilikçiliğindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 25(3), 1051-1067. <https://doi.org/10.18657/yonveek.317758>

- Lacueva A. (2002). From the school-factory to the school-house of culture. *Educational Practice and Theory*, 24 (1), 61-76. <https://doi.org/10.7459/ept/24.1.05>
- Madran, C. ve Bozyiğit, S. (2013). Çocukların tüketici olarak sosyalleşme süreci. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 71-95.
- Martens, L. (2005). Learning to consume consuming to learn children at the interface between consumption and education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/01425690500128882>
- Molnar, A. (2005). *School commercialism: from democratic ideal to market commodity*. Routledge.
- Moran, P. ve Kendall, A. (2009). Baudrillard and the end of education. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/17437270903259873>
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Norris, T. (2006). Hannah Arendt & Jean Baudrillard: pedagogy in the consumer society. *Studies in Philosophy and Education*, 25(2006), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-0014-z>
- Odabaşı, Y. (2019). Tüketim kültürü- yetinen toplumdan tüketen topluma. Aura Yayınları.
- Özdemir, T.Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 701-726. <https://doi.org/10.30831/akukeg.453716>
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Sandlin, J.A., Burdick, J., Norris, T. & Hoehsmann, M. (2012). Erosion and experience: education for democracy in a consumer society. *Review of Research in Education*, 36(2012), 139-168. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X11422027>
- Senemoğlu, O. (2017). Tüketim, tüketim toplumu ve tüketim kültürü: karşılaştırmalı bir analiz. *İnsan & İnsan*, 4(12), 66-86. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.313030>
- Turan, S. (2014). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 58/59(10), 246-252.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. Bantam Books.
- Williams, J.D. ve Allison, R.E. (2016). Key pedagogic thinkers Jean Baudrillard. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2), 24-30.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zengingönül, O. (2012). *Küresel put tüketim ekonomisi yeni sapkınlık sosyal bilinç*. Nobel Akademi.

LIFE SKILLS MANAGEMENT OF PROSPECTIVE TEACHERS: ORDINAL LOGISTIC REGRESSION MODELLING

Dr. Anıl Kadir Eranıl¹

¹ Ministry of Education, Türkiye; eranilanilkadir@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7804-735X>

For citation: Eranıl, A. K. (2023). Life skills management of prospective teachers: Ordinal logistic regression modelling. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), X-XX.

Abstract

The aim of the study is to determine the extent to which the life skills level of prospective teachers is predicted by the independent variables and to determine the level of life skills. This research is a quantitative study, and the survey model was used. The study group of the research consists of 425 prospective teachers. A life skills scale was used in the study and goodness-of-fit index values (CFA) were examined. The assumptions necessary for the analysis were examined and ordinal logistic regression analysis was used in the analysis of the data. According to the results, the life skills level of the prospective teachers was 3.51 out of 5. The level of life skills of the prospective teachers who thought that they could solve the problems they encountered at a high/very high level was 3.28 times higher than the group with a medium/low level of life skills. The life skills level of the group that thought they were open to criticism was 0.80 times higher than the group that thought they were not open to criticism. The life skills level of the group who stated that they attended their classes on time was 0.43 times higher than the group that stated that they could not attend their classes on time.

Keywords: Life skills; life skills management; prospective teachers; ordinal logistic regression

INTRODUCTION

There are important differences between the skills that people had in the past years and the skills that people in the 21st century have. For example, early humans developed some skills for hunting, sheltering, and surviving in nature. However, as the developments around the world have changed over time, the skills possessed by humans have also differed considerably from those of the first humans.

So, what skills should a person who is to be educated in the new millennium have? It is not easy to answer this question, because in the philosophy of education, which is one of the disciplines of philosophy, the answers to the question “What kind of human do we want?” have been discussed for a long time (Arslan, 2018; Çuçen 2018). However, these answers can lead us towards the human model that the 21st century needs, albeit partially. According to *reconstructionism*, which is one of the

contemporary educational theories, the basic values of humanity should be reinterpreted, and great social depressions should be overcome (Arslan, 2018). According to the OECD (2018), education plays a key role in the education of individuals' knowledge, skills, attitudes, and values in order to benefit from a sustainable and inclusive future. Learning how to model clearly and purposefully, working with others, finding opportunities, and finding solutions to problems will be requirements for years to come. One of the skills that 21st-century people should have been life skills (LS) at this point. LS training takes into account the ability of individuals to use thinking skills that support their lives, to communicate effectively, to establish healthy relationships, to put themselves in the shoes of others, and to manage their lives (Prajapati, et. al., 2017).

LS training purposes to development the quality of human resources so that people can come through varied problems facing daily lives (Prasetyo, et. al., 2021). Improving the quality of teachers has a critical role in fostering LS in their students. According to Kizi and Ugli (2020), teaching today requires unique styles, techniques, and approaches that every teacher should have. There are many changes in the education system and societies all over the world, and these changes also affect teaching children something. For this reason, teachers need to take on many roles in order to create an effective classroom.

Teachers, who have an important task of educating people, should have the skills of the new century so that they can transfer these skills to their students. According to Jayachithra (2020), teachers wear many hats every day while in the classroom. They become organizers, trainers, speakers, entertainers, and sometimes experts in dispute resolution. Thus, the quality of teaching performance or teaching methods increases with the quality of LS. Being unable to explain any concept to his class is not something a teacher would want. For this reason, it is important for every teacher to have LS.

It is worth investigating what level of LS teachers have while they are still prospective teachers (PTs) and how their LS change according to their perspectives on problems, their approaches to ideas and their perceptions of academic success. This research focuses on how well PTs have LS.

Literature Review

Five basic LS for a healthy life are coping with stress and emotions, decision making and problem solving, self-awareness and empathy and interpersonal communication, and creative and critical thinking (WHO, 1997). These five basic life skills are described as coping with conflicts, dealing with authority, problem solving, establishing, and decision making, creative thinking, maintaining friendships and relationships, cooperation, self-awareness, critical thinking, coping with stress, negotiation, setting values, and resisting pressure. They are also defined as coping with disappointment, planning for the future, managing emotions, empathy, respect, assertiveness, sympathy, listening, tolerance, trust, compassion, sharing, self-esteem, and sociability (WHO, 1999).

UNESCO (2013) states that LS are the skills and knowledge needed to live a healthy life, and this means being healthy physically, emotionally, and mentally. In other words, according to Kennedy, et. al., (2014), LS are defined as the ability of an individual to sustain and enrich their own life. Prajapati, et. al., (2017) divided LS into three categories. The first is thinking skills. Thinking skills develop the logic part of the brain by using analytical skill enabling problem solving, decision making, thinking creatively and critically. Social skills, the second, include advocacy skills, management skills, communication skills, interpersonal skills, leadership skills, collaboration and team building skills. Emotional skill the third, include self-knowledge and being comfortable. Thus, self-management encompasses managing emotions, stress, feelings, and resisting family and peer pressure.

According to Vasuki and Kanakaraj (2017), life skills are an innate ability that is developed in life. It also provides benefits to overcome the difficulties encountered in daily life. LS are defined as skills that are needed for daily life and that enable people to develop. Social skills are also considered as the most important life skill in this context. (Jones and Lavalley, 2009). Especially the unique problems of the 21st century have made it necessary for people to discover new solutions. For this reason, it is a necessity to adapt to the current era and develop skills in accordance with its rules. In short, it can be stated that LS are a functional skill type that must be possessed in the 21st century.

Schools should play a leading role in acquiring LS to students at an earlier age. It can be stated that students who have not acquired LS in schools are not ready for life. According to Cullinane and Montacute (2017), life skills are at the center of the education system because life skills need to be used to develop people's current potentials. In this context, it should be emphasized that an individual who has not yet realized his potential or has not realized it sufficiently is a loss for the society.

The method by which life skills will be taught to students in schools should also be determined meticulously. According to Behrani (2016), an interdisciplinary approach should be exhibited in the implementation of life skills in schools. It can also be beneficial to use LS informally as activity programs instead of integrating them into curriculum with a formal application.

All of these can be achieved if teachers and prospective teachers have high LS levels. It is not possible for an educator with low LS to gain this skill to his students. Similarly, Atta (2012) underlines that life skills are an important component for the development of teaching practice. According to Parlakyıldız (2015), especially prospective teachers stated that establishing a relationship with daily life has an effect on discovering LS.

LS should be included in education programs primarily in education faculties. Thus, it can be stated that prospective teachers will be successful educators in the education system after they graduate as a well-equipped teacher in LS.

LS should be seen as part of the educational process and their applications should be shared in the curriculum and teaching process (Vicary, et. al., 2006), because LS training is very important for teachers to develop psychosocial competencies and interpersonal skills and helps them make informed decisions, think critically, solve problems, establish healthy relationships, communicate effectively, and manage their lives in a healthy and productive way (Amutha & Ramganes, 2013). According to Jayachithra (2020), LS are a very important competency that everyone should have. They can only be passed on to students through teachers. That is why it is the need of the day for teachers to become familiar with LS.

LS Context of the PT

Teachers are responsible for educating quality students. Quality processes tend to focus on the 'core' aspects of education, such as learning, teaching and course organization. The way teacher educators organize the theoretical framework, practical lessons and life skills development program affects the teachers of the future (Amutha & Ramganes, 2013).

In order for students to acquire LS, it is thought that it is important to determine what level of LS the PTs have and the situations that affect this skill. According to Aparna and Raakhee (2011), LS education includes values that contribute to students' healthy choices in order to create a more meaningful life. LS enable students to understand themselves and recognize their skills and abilities. They also help them to communicate with people, adapt to their environment and make decisions that they can take responsibility for.

It can be stated that LS also play a role in the transfer of cultural values. According to Tran, et. al., (2021), LS are affected by living values. LS also provide secondary school students with self-esteem, social skills, and tolerance (Munsi, et. al., 2014). LS education integrated with the school program improves students' mental health, enables them to acquire adaptive skills, supports them to face difficulties, and strengthens their contribution to society and the world (Kumar, 2017).

The level of PTs' possession of LS can shed light on whether they can be an effective teacher in the future. When the qualities expected from 21st-century teachers and PTs are examined, it is seen that LS have an important share (MEB, 2017; MEB, 2018). When the literature is examined, there are no studies that examine the LS of PTs in terms of their perspectives on problems, their approaches to ideas and their perceptions of academic success. The aim of this research is to examine the LS level of PTs.

METHOD

In this section, the research model, study group, data collection tool, data analysis, ethics and assumptions of the model are included.

Research Model and Study Group

This research is a survey model. With survey models, a small group (sample) is researched, and the information of a large group is obtained from this sample (Leedy & Ormrod, 2005). 425 PTs studying at a state university constitute the study group of this research. Information as to the study group is given in Table 1 below.

Table 1. Descriptive information as to independent variables

Independent Variables	Categories	f	%
Gender	Woman	331	77.9
	Man	94	22.1
Can you approach problems with new ideas?	Yes	382	89.9
	No	43	10.1
What is your level of solving the problems you encounter?	Medium/Low	186	43.8
	High/Very high	239	56.2
Are you successful in your lessons?	Yes	323	76
	No	102	24
Are you open to criticism?	Yes	361	84.9
	No	64	15.1
Do you attend your classes on time?	Yes	369	86.8
	No	56	13.2
Total		425*	

* There are 62 missing data (not marked by the participants). By excluding these data, descriptive information about the dependent variables is presented.

According to Table 1, the majority of PTs participating in the research are women. The majority of PTs perceive themselves as academically successful and have a positive perception of new ideas and problems. It is seen that the pre-service teachers who stated that they can approach the problems with new solution suggestions are in the majority. The majority of them state that they are successful in the lessons, open to criticism and attend the lesson on time.

Data Collection Tool

A "Life skills scale" has been used in the research. It was used the "life skills scale" consisting of five dimensions and 30 items developed by Bolat and Balaman (2017). The scale is 5-point Likert type. In addition, expert opinions were obtained to determine the independent variables used in the research. The construct validity (KMO) value of the scale was found to be .94, and Bartlett's results were found to be 6131.808 ($p < .000$). These results express that assumptions of factor analysis were met, and the five-factor scale explained 53.87% of the total variance. Cronbach's alpha coefficient was found to be ($\alpha = .92$).

Confirmatory factor analyses (CFA) were tested for this study. When the CFA results of this study were examined, the goodness-of-fit indices were X^2 1062.98, df 395, X^2/df 2.69, SRMR .05, NNFI .96, CFI .97, GFI .87, AGFI .85, and RMSEA .059. Accordingly, the result of (X^2/sd) 2.69 indicates a perfect fit (Kline, 2005). When the other goodness-of-fit indices, namely SRMR (good fit), NNFI and CFI (perfect fit), GFI and AGFI (poor fit), and RMSEA (good fit) are evaluated together (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016). Valid and reliable scale is used the research.

Analysis of Data

In the analysis of the data, descriptive statistics, frequency analysis and ordinal logistic regression analysis of the students in the study group were used. The only analysis method for the dependent variable with categorical ordinal characteristics is the ordinal logistic regression model.

According to Kayri, et. al., (2012), one of the important features of the ordinal logistic regression technique is that it takes into account the categorical levels of the predicted and predictor variables, and especially examines the effects of the predictor variables on the predicted variable as lower levels. Thus, to test the significance of the parameters, the Wald test was used to examine the distributions of the independent variables in each category. By examining different pseudo- R^2 values, the goodness-of-fit was also examined by the Cox and Snell, Nagelkerke and Mc Fadden tests.

Ethics and the Role of the Researcher

The researcher conducted the study in compliance with the APA and COPE ethical principles. The researcher took part alone in the whole process from the design and execution of the research. Since it is a single-authored work, there is no conflict between authors.

Testing the Model's Assumptions

In order to use the ordinal logistic regression model, some assumptions must be met. Statistical information showing that the model meets the assumptions is given in this title.

Assumption 1

For ordinal logistic regression analysis, BIC (Schwarz's Bayesian Information Criterion) or AIC (Akaike's Information Criterion) information criteria are used to automatically determine the most suitable cluster number (Schieopu, 2010: 66-75; cited in Giray, 2016). In this study, the dependent variable is divided into categories using the BIC method. The BIC results are presented in Figure 1 below.



Figure 1: BIC results of the dependent variable

It is seen in Figure 1 that the dependent variable of the research can be divided into three categories as a result of the BIC test. These categories are classified as low, medium, and high. Accordingly, the first cluster is defined as high ($f=145$, 29.8%), the second cluster as medium ($f=238$, 48.9%), and the third cluster as low ($f=104$, 21.4%). However, in the analysis of the ordinal logistic regression model, the dependent variable is included in the analysis with the independent variables, and 62 missing data emerged in this study. Thus, 62 data are not processed automatically due to the nature of the analysis type. As a result, a new cluster in which the dependent and independent variables interact has emerged. Accordingly, the new group is high ($f=137$, 32.2%), medium ($f=207$, 48.7%) and low ($f=81$, 19.1%).

Assumption 2

There must be a concordance between the dependent and independent variables. According to the model fit information, intercept-only (-2LL=269.446), final (-2LL=196.938), $X^2=72.508$, $df=6$ and

$p = .000$. According to this result, the difference in the model established without independent variables and including independent variables has been examined. First of all, $-2 \log$ likelihood ($-2LL$) and X^2 values are checked. Thus, when two situations with and without independent variables are tested in the model, there is no significant difference between the two models ($X^2 = 269.446 - 196.938 = 72.508$, $p = .000$), and the model fits.

Assumption 3

It is observed that there has been no sudden change in the number of categories in the Assumption 1 group and in the cumulative probability values. Therefore, *logit* is chosen as the appropriate link function type. The suitability of the selected function has been verified through the chi-square model suitability test. Accordingly, the chi-square model fit test results have been found to be: Pearson ($X^2 = 81.551$, $sd = 80$ and $p = .431$), Deviance ($X^2 = 90.786$, $sd = 80$ and $p = .192$). The H_0 hypothesis (which is appropriate in terms of model data), which states that the model is in agreement with the data, can be accepted because according to Figure 1, it is seen that it is appropriate to use the logit connection in the ordinal logistic regression model ($p = 0.431 > .05$). All subsequent operations are performed over the *logit* link function.

Assumption 4

Whether the regression coefficients of the dependent variable groups created in Assumption 1 are the same in all three categories are examined with the chi-square test. Accordingly, in the parallel curves test, the null hypothesis is found to be ($-2LL = 196.938$), general ($-2LL = 186.826$), $X^2 = 10.112$, $df = 6$ and $p = .020$. According to this result, it is shown that the regression coefficients are the same in all three categories of the dependent variable (*low, medium, high*) and meet the parallel curves assumption ($p > .05$). Thus, the hypothesis H_0 (parameter estimates pass through the same cut-off point) can be accepted.

Assumption 5

After meeting the assumptions about the dependent variable, it is also necessary to meet the assumptions about the independent variables. In this context, independent variables that do not serve the purpose should be excluded from the analysis. If unsuitable variables are included in the model, this may complicate the model and make it difficult to interpret the model. It may cause the wrong impression that these variables have an effect on the dependent variable (Baydemir, 2014, p. 32). In this context, when the results of the assumption of multicollinearity among the independent variables have been examined: i) gender (tolerance = .989, VIF = 1.011), ii) Can you approach the problems with new ideas? (tolerance = .935, VIF = 1.011), iii) What is your level of solving the problems you encounter? (tolerance = .928, VIF = 1.077), iv) Are you successful in your studies? (tolerance = .908, VIF = 1.001), v) Are you open to criticism? (tolerance = .989, VIF = 1.011), vi) Do you attend your classes on time? (tolerance = .913, VIF = 1.096).

Tolerance and variance values test whether there is a multicollinearity problem among the predictive variables. Accordingly, if the tolerance value is above 0.2 and the VIF value is below 10, there is no multicollinearity problem (Field, 2009). According to the values of this research, it is seen that there is no multicollinearity problem. As a result of the assumptions examined, it can be said that the data provided the appropriate conditions for the ordinal logistic regression model analysis.

Assumptions Overview

It is seen that the above-mentioned assumptions are met for the establishment of the model. As a result of the clustering analysis, it is determined that the model has three categories, the model fit between the dependent and independent variables is ensured, the *logit* chosen as the link function type is compatible, the three categories, which are the dependent variable group, have parallel curves fit, and the parameter estimates pass through the same cut-off point. In addition, it has been revealed that the tolerance and VIF values and the independent variables do not have multicollinearity problems.

Finally, as a result of the model establishment, the so-called pseudo- R^2 values are examined in order to predict the strength of the relationship between the dependent variable and the independent variables. Accordingly, Cox and Snell (.157), Nagelkerke (.180) and McFadden (.083) values have been

found. Thus, the independent variables in the study explain the dependent variable at a rate of 15% (Cox and Snell), 18% (Nagelkerke) and 8% (Mc Fadden).

RESULTS

This section contains the findings of the research. First of all, the life skills level of the pre-service teachers and then the results of the model established with the relevant independent variables are presented. The LS level of the PTs, which is the problem situation of the research, is presented in Table 2 below.

Table 2. LS level of PTs

	N	\bar{X}	Med	Mod	K_y	B_s	Sd
LS level	**487	105.55 (3.51)	106.66	105.55	.853	-.536	17.19

**Since the ordinal logistic regression model created a model with independent variables, 62 data belonging to the dependent variable are not included in the analysis of the model. However, data for the dependent variable are presented here, regardless of the model. Therefore, the number of participants is 487.

According to Table 2, the LS level of 487 PTs was 105.55 as the average of the total score. When examined out of 5, this value is 3.51. The ordinal logistic regression analysis, which shows whether the LS level of PTs is predicted by the independent variables and the above assumptions are met, is presented in Table 3 below.

Table 3. Examining the significance of the parameters of the model

Variables	Predictions	Std. Error	Wald	sd	p	e^β
Dependent variable						
Threshold						
<i>LS level (1)</i>	-2.271	.494	21.115	1	.000	-
<i>LS level (2)</i>	.248	.479	.268	1	.605	-
Independent variables						
Location						
Gender (1)	.031	.227	.019	1	.890	-
<i>Gender (2)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
The state of approaching problems with new ideas (1)	-.341	.322	1.125	1	.289	-
<i>The state of approaching problems with new ideas (2)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Ability to solve problems encountered (1)	1.190	.204	33.911	1	.000	3.28
<i>Ability to solve problems encountered (2)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Success in classes (1)	-.224	.230	.948	1	.330	-
<i>Success in classes (2)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
The state of being open to criticism (1)	-.896	.267	11.261	1	.001	0.80
<i>The state of being open to criticism (2)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-
Timely attendance at classes (1)	-.831	.293	8.055	1	.005	0.43
<i>Timely attendance at classes (2)</i>	0 ^a	.	.	0	.	-

Link function: Logit

The odds ratio was obtained by taking the "e epicenter" of the Wald statistics. The reason for this is to be able to comment on the model. In addition, in the process of taking the e epicenter, e is constant, and its value is equal to 2.718 (Cokluk, 2010).

According to Table 3, it is seen that three values are significant. These values (**p**) are written in **bold**. Reference categories are written in *italics* in the independent variables section of the table. If the odds ratio is greater than 1, it indicates an increase rate, and if it is less than 1, it indicates a decrease (Field, 2009).

When the three significant values are interpreted according to the odds ratio (e^β):

- The LS level of the PTs who think that they can solve the problems they encounter at a high/very high level is 3.28 times higher than the middle/low group.

- The level of LS in the group that says they are open to criticism is 0.80 times higher than the group that says they are not open to criticism.
- The LS level of the group who stated that they attended their classes on time was 0.43 times higher than the group that stated that they did not attend their classes on time.

DISCUSSION and CONCLUSION

In this section, the results of the research are discussed in line with the literature. Then, suggestions for improving the life skills of PTs are given.

The LS level of the PTs was found to be 3.51 out of 5. Kurtdele and Yıldırım (2018) examined the LS of PTs in their research and concluded that they had positive opinions. In the research conducted by Chauhan (2016), it was concluded that LS education was effective in the education of PTs and that LS programs should be included in the teacher education curriculum. Most students consider LS education and moral character important and have concluded that the current curriculum is not sufficient to provide LS (Shek, et. al., 2020). Teachers emphasize that simplifying the curriculum is not enough for students to acquire LS, and that schools need economic support for this (Özdemir, 2015). According to the research results of Deveci, vd. (2018), they reached the conclusion that communication, decision-making and analytical thinking skills were given a lot of space in science curricula, but that not enough information was given about entrepreneurship, teamwork, and creative thinking.

When the research results on teachers' LS are examined, Karal (2019) stated that teachers did not have enough knowledge about LS, they mostly focused on the development of analytical LS, and they used LS randomly, not consciously and programmatically. In general, classroom teachers' LS are at a high level (Boysak, 2020). In Güleç's (2020) study, it was stated that LS were found in the sub-dimensions of decision-making and problem-solving skills at the highest level, and in the dimension of coping with emotions and stress at the lowest level. It was determined that the highest level of the educational values sub-dimensions was in the individual value sub-dimension, while the lowest level was in the social value sub-dimension.

When the results of the research are evaluated with the findings of the literature, it is seen that the PTs are successful in managing their own emotions and coping with stress. In addition, it can be stated that they are related to activities, they can develop problem-solving skills, evaluate events analytically and are successful in communication.

In this study, the level of LS of students who think they can solve problems at a high/very high level is 3.28 times higher than the group with a medium/low level. The LS level of the PTs who think that they are open to criticism is 0.80 times higher than the group that thinks they are not open to criticism. PTs who think critically approach educational materials more carefully and effectively, ask more challenging questions, and participate more in the learning process (Murawski, 2014). Durmuş and Okanlı (2018) found that there was a significant relationship between university students' problem-solving skills and psychological resilience, which is a LS. Altunçekiç, et al., (2005) concluded that there was a high level of correlation between PTs' problem-solving skills and their self-efficacy belief levels. Toharudin (2017) stated that there was no strong relationship between problem-solving skills and critical thinking skills, which are included in LS. In addition, there was a significant and negative relationship between PTs' LS and risk-taking behaviors, critical thinking, decision making, empathy, coping with emotions, self-awareness and coping with stress. A significant relationship was found between LS and creative thinking skills (Bolat & Korkmaz, 2021). It was concluded that the communication and interpersonal relations skills of PTs were at the highest level, and the skills of coping with emotions and stress were at the lowest level (Kasapoglu & Didin, 2019).

The LS level of the group who stated that they attended their classes on time is 0.43 times higher than the group who stated that that did not attend on time. Attending the class on time can bring along the right planning of time. Yücel and Kanyılmaz (2018) concluded that seven out of nine classroom teachers did not plan to acquire LS. Some independent variables such as academic success and seniority provide a higher level of LS in classroom teachers (Boysak, 2020). Planning the time correctly can also

be considered as a LS, because students with time management skills can use their time more effectively socially, culturally and academically (Eranlı & Özcan, 2018).

When the results of the research are evaluated with the findings of the literature, it can be stated that the PTs' ability to solve problems and be open to criticism also increases their LS. It can be stated that the PTs who can manage their time, have academic interest and are responsible have high LS. In this context, the following suggestions can be offered regarding LS:

- The curricula of PTs can be structured with emphasis on problem solving and critical thinking.
- It can be ensured that PTs are directed to social and academic studies in order to be trained as responsible teachers.
- It can be ensured that PTs receive creative drama training in education faculties. Thus, in-class activities can be supported with examples from daily life.
- The life skills of teacher candidates can be determined when they start the faculty. Thus, a planning can be made according to their level in order to increase the life skills of the students.
- Awareness of faculty members about life skills can be improved. Thus, a more effective way can be taken in the development of teacher candidates.

LIMITATION of the RESEARCH

This research is limited to the data obtained from PTs and the scale, which is a quantitative data collection tool. Research findings are limited only to prospective teachers at a state university. It can be supported by qualitative studies.

DISCLOSURE STATEMENT

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sector.

REFERENCES

- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Amutha, S., & Ramganes, E. (2013). Efficiency of teacher educators through life skill building. *International Journal of Management and Development Studies*, 2(3), 13-18.
- Aparna, N., & Raakhee, A. S. (2011). Life skill education for adolescents: Its relevance and importance. *Education Sciences and Psychology*, 2(19), 3-7.
- Arslan, A. (2018). *Felsefeye giriş*. Adres Yayınları.
- Baydemir, M. B. (2014). *Lojistik regresyon analizi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *SAGE Open*, 11(2), 1-17.
- Boysak, M. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Chauhan, S. (2016). Effectiveness of a life skills programme on teacher trainees. *International Multidisciplinary e-journal*, 5(4), 90-98.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüçen, A. K. (2018). *Felsefeye giriş*. Sentez Yayıncılık
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydın, M. (2018). Yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Durmuş, M., & Okanlı, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 177-189.
- Eranıl, A. K., & Özcan, M. (2018). Lise öğrencilerinin boş zaman yönetimi becerisinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 779-785.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. Ed.). London: Sage publications.
- Giray, S. (2016). İki aşamalı kümeleme analizi ile hükümlü verilerinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 25, 1-31.
- Güleç, V. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Afyon.
- Jayachithra, J. (2020). Awareness on life skills among prospective teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research* (7)2,1229-1231
- Karal, E. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri ve yaşam becerilerinin öğretim programındaki yerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Rize

- Kasapoglu, K. & Didin, M. (2019). Life skills as a predictor of psychological well-being of pre-service pre-school teachers in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 70-85.
- Kayri, M., Çokluk, Ö., Şevgin, H., Elkonca, F. & Ceyhan, G., (2012). Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin ordinal lojistik regresyon yöntemi ile incelenmesi, *III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, (19-21 Eylül), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu*.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(2), 197-209.
- Kizi, D. B. O., & Ugli, M. K. S. (2020). Roles of teachers in education of the 21st century. *Science and Education*, 1(3), 554-557.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd ed.). NY: Guilford Publications, Inc
- Kumar, P. (2017). Morality and life skills: The need and importance of life skills education. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 144-148.
- Kurtdede, F. & Yıldırım, N. (2018). Examination of life skills of teacher candidates in terms of some variables. hands-on science. advancing science. Improving Education. Costa MF, Dorrió BV, Fernández-Novell JM (Eds.). *Hands-on science advancing science. Improving education*, (p. 387), Copissaurio Repro.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research*. Pearson Custom.
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara Retrieved from: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara Retrieved from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLoPS7vP35AhXjX_EDHT2VB5MQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.gmka.gov.tr%2Fdokumanlar%2Fyayinlar%2F2023_E%25C4%259Fitim%2520Vizyonu.pdf&usq=AOvVaw13DScJHiAKohu0pQDIk1bJ
- Munsi, K., Guha, D., Bengal, W., & Bengal, W. (2014). Status of life skill education in teacher education curriculum of SAARC countries: A comparative evaluation. *Journal of Education and Social Policy*, 1(1), 93-99.
- Murawski, L. M. (2014). Critical thinking in the classroom and beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.
- OECD (2018). *The future of education and skills, Education 2030, the future we want*. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden 20.11.2021
- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Prajapati, R. K., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6.
- Prasetyo, I., Suryono, Y., & Gupta, S. (2021). The 21st Century life skills-based education implementation at the non- formal education institution. *Journal of Nonformal Education*, 7(1), 1-7.
- Shek, D.T., Lin, L., Ma, C.M. et al. (2021). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong. *Applied Research Quality Life* 16, 1847–1860
- Toharudin, U. (2017). Critical thinking and problem solving skills: How these skills are needed in educational psychology? *International Journal of Science and Research* 6(3), 2004-2007.

- Tran, T. L. T., Phan, H. M. T., Nguyen, A. N. T., & Nguyen, H. D. (2021). Correlations between living values and life skills of secondary school students in Vietnam. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 148-158.
- UNESCO (2013) Skills for life for children, life skills and psychosocial support for children in emergencies. Teacher guide for children. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232257e.pdf>
- Vicary, J. R., Smith, E. A., Swisher, J. D., Hopkins, A. M., Elek, E., Bechtel, L. J., & Henry, K. L. (2006). Results of a 3-year study of two methods of delivery of life skills training. *Health Education & Behavior*, 33(3), 325-339.
- World Health Organization (1997). Life skills education for children and adolescents. Retrieved from: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=LIFE+SKILLS+EDUCATION+FOR+CHILDREN+AND+ADOLESCENTS+IN+SCHOOLS&btnG=
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- Yücel, E. Ö. & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BECERİLERİ YÖNETİMİ: SIRALI LOJİSTİK REGRESYON MODELLEMESİ

Dr. Anıl Kadir Eranıl¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; eranilanilkadir@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7804-735X>

Kaynak göstermek için: Eranıl, A. K. (2023). Öğretmen adaylarının yaşam becerileri yönetimi: Sıralı lojistik regresyon modellemesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(1), X-XX.

Özet

Öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyinin saptanması ve yordayıcı değişkenler tarafından da yordanılma düzeylerinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyi saptanmış ve bu düzeyin bağımsız değişkenler tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Bu araştırma nicel bir çalışma olup tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 425 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada yaşam becerileri ölçeği kullanılmıştır ve uyum iyiliği indeks değerleri incelenmiştir. Verilerin analizinde sıralı lojistik regresyon analizi kullanılmıştır ve analizin modeli kurularak varsayımları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyi 5 üzerinden 3.51'dir. Öğrencilerin karşılaştığı sorunları yüksek/çok yüksek düzeyde çözebildiğini düşünen öğrencilerin yaşam becerileri düzeyi orta/düşük olan gruba göre 3,28 kat daha yüksektir. Eleştiriye açık olduğunu söyleyen grubunda yaşam becerileri düzeyi eleştiriye açık olmayan gruba göre 0,80 kat daha yüksektir. Derslerine zamanında katıldığını ifade eden grubun zamanında katılmayan gruba göre yaşam becerileri düzeyi 0,43 kat daha yüksek olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaşam becerileri; yaşam becerileri yönetimi; öğretmen adayları; sıralı lojistik regresyon

GİRİŞ

Geçmiş yıllardaki insanların sahip oldukları beceriler ile 21. yüzyıl insanın sahip olduğu beceriler arasında önemli farklılıklar vardır. Örneğin; ilk insanlar avlanmak, barınmak ve doğada hayatta kalabilmek için birtakım beceriler geliştirmiştir. Ancak dünya çapında olan gelişmeler zamanla değişiklik gösterdiği için insanların da sahip olması gereken beceriler ilk insanların ihtiyaç duyduğu becerilerden oldukça farklılaşmıştır.

Peki, yeni bin yılda yetiştirilecek olan insanın hangi becerilere sahip olması gerekir? Bu sorunun cevaplanabilmesi çok kolay değildir çünkü felsefenin disiplin alanlarından biri olan eğitim felsefesinde “Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?” sorusunun cevapları çok uzun bir süredir tartışıla gelmektedir (Arslan, 2018; Çüçen 2018). Ancak bu cevaplar kısmen de olsa, bizi 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu insan modeline doğru götürebilir. Özellikle çağdaş eğitim kuramlarından biri olan yeniden inşacılığa (*reconstructionism*) göre insanlığın sahip olduğu temel değerler yeniden yorumlanarak büyük toplumsal bunalımlar aşılmalıdır (Arslan, 2018). Bu kapsamda OECD’e (2018) göre, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir gelecekte yararlanmak için bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin geliştirilmesinde eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Açık ve amaca yönelik model oluşturmak için öğrenmek, başkalarıyla birlikte çalışmak, fırsatlar bulmak ve sorunlara çözüm üretmek gelecek yıllardaki gereklilikler olacaktır. 21. yüzyılın insanların sahip olması gereken becerilerden biri de yaşam becerileri olarak bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Yaşam becerileri eğitimi bireylerin hayatlarına destek olan düşünme becerilerini kullanabilme, etkili iletişim kurma, sağlıklı ilişkiler kurma, kendini başkalarının yerine koyma ve hayatlarını yönetme becerilerini hesaba katar (Prajapati, vd., 2017).

Yaşam becerileri eğitimi temel olarak 21. yüzyıl çağında insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli sorunların üstesinden gelebilmek için insan kaynağının niteliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Prasetyo, vd., 2021). Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin yaşam becerilerine sahip olması yaşam becerilerini öğrencilerine kazandırmalarında kritik role sahiptir. Kızı ve Ugli’ye (2020) göre, günümüzde öğretim, her öğretmenin sahip olması gereken kendine özgü stiller, teknikler ve yaklaşımlar gerektirir. Dünyanın her yerinde eğitim sisteminde ve toplumlarda pek çok

değişim yaşanmakta ve bu değişimler çocuklara algısal olarak öğretmeyi de etkilemektedir. Bu nedenle etkili bir sınıf oluşturabilmek için öğretmenlerin pek çok rolü üstlenmesi gerekmektedir.

İnsan yetiştirmek gibi önemli bir görevi olan öğretmenler yeni yüzyılın becerilerine sahip olmalıdır ki bu becerileri öğrencilerine de aktarabilsinler. Jayachithra'ya (2020) göre, öğretmenler sınıftayken her gün pek çok şapka takarlar: organizatör, eğitmen, konuşmacı, şovmen ve bazen anlaşmazlıkları çözen bir uzman olurlar. Böylece bir öğretim performansının veya öğretim yöntemlerinin kalitesi, yaşam becerilerinin kalitesiyle artırılacaktır. Bir öğretmen herhangi bir kavramı sınıfa açıklayamazsa, sınıf başarısız olabilir ve bu durum bir öğretmenin asla istemediği şeydir. Bunun için yaşam becerilerine sahip olmak her öğretmen için önemlidir.

Öğretmenlerin henüz aday öğretmenken yaşam becerilerinin ne kadarına sahip oldukları ve yaşam becerilerinin onların sorunlara bakış açıları, fikirlere yaklaşımları ve akademik başarı algılarına göre nasıl değiştiği araştırmaya değerdir. Bu araştırma, henüz aday öğretmen olan fakülte öğrencilerinin yaşam becerilerine ne kadar sahip olduklarına odaklanmıştır.

Yaşam Becerileri

Sağlıklı yaşam için, beş temel yaşam becerileri; stresle ve duygularla başa çıkma, karar verme ve problem çözme, öz farkındalık ve empati, iletişim ve kişilerarası iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünmedir (WHO, 1997). Bu beş temel yaşam becerisi detaylandırıldığında, çatışmalarla başa çıkma, otoriteyle mücadele, problem çözme, arkadaşlık ve ilişkiler kurma ve sürdürme, işbirliği, öz-farkındalık, yaratıcı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, stresle mücadele etme, müzakere, değerlerin belirlenmesi, baskıya direnme, hayal kırıklığı ile başa çıkma, geleceği planlama, empati, duyguları yönetme, atılganlık, dinleme, saygı duyma, hoşgörü, güven, paylaşma, sempati, merhamet, sosyallik, benlik saygısı becerileri olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1999).

UNESCO (2013) yaşam becerilerinin sağlıklı bir hayat yaşanabilmesi için ihtiyaç duyulan beceri ve bilgilerden olduğunu ve bu fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak sağlıklı olma anlamına geldiğini ifade etmektedir. Başka bir ifade ile Kennedy, vd., (2014) göre yaşam becerileri bireyin kendi hayatını sürdürebilme ve zenginleştirme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Prajapati, Sharma ve Sharma, (2017) yaşam becerilerini üç kategoriye ayırmıştır. Birincisi düşünme becerileridir: Düşünme becerileri, analitik beceriyi kullanarak, yaratıcı ve eleştirel düşünerek ve problem çözme ve karar alma becerisini sağlayarak beynin mantık kısmını geliştirir. İkincisi sosyal becerilerdir: Sosyal beceriler kişiler arası becerileri, iletişim becerilerini, liderlik becerilerini, yönetim becerilerini, hakkını savunma becerileri, iş birliği ve takım oluşturma becerilerini kapsar. Üçüncüsü ise duygusal becerilerdir: Duygusal beceriler, kişinin kendini tanımasını rahat olmasını kapsar. Böylece, kendini yönetme, duyguları, hisleri, stresi yönetmeyi ve akran ve aile baskısına direnmeyi kapsar.

Yaşam becerileri, eğitim sürecinin bir parçası olarak görülmeli ve uygulamaları müfredat ve öğretim sürecinde paylaşılmalıdır (Vicary, vd., 2006). Çünkü öğretmenler için yaşam becerileri eğitimi, psikososyal yeterlikleri ve kişilerarası becerileri geliştirmek için çok önemlidir ve bilinçli kararlar vermelerine, problem çözmelerine, eleştirel düşünmelerine, etkili iletişim kurmalarına, sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve hayatlarını sağlıklı ve üretken bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur (Amutha ve Ramganes, 2013). Jayachithra'ya (2020) göre yaşam becerileri, herkesin sahip olması gereken çok önemli bir yetkinliktir. Yalnızca öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılabilir. Bu yüzden öğretmenlerin yaşam becerilerine aşina olmaları günün ihtiyacıdır.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri

Öğretmenler kaliteli öğretmenler yetiştirmekle sorumludur. Kalite süreçleri, öğrenme-öğretme ve ders organizasyonu gibi eğitimin 'temel' yönlerine odaklanma eğilimindedir. Diğer bir deyişle öğretmen eğitimcilerinin teorik çerçeveyi, uygulamalı dersleri ve yaşam becerileri geliştirme programını düzenleme biçimleri geleceğin öğretmenlerini etkilemektedir (Amutha ve Ramganes, 2013).

Yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması için öğretmen adaylarının yaşam becerilerine ne düzeyde sahip olduğu ve bu beceriyi etkileyen durumların saptanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Aparna ve Raakhee'e (2011) göre, yaşam becerileri eğitimi öğrencilerin daha anlamlı bir hayat oluşturmaları için sağlıklı tercihlerde bulunmalarına katkı sağlayacak değerleri kapsar. Yaşam becerileri öğrencilerin kendilerini anlamalarını ve becerilerini ve yeteneklerini tanımalarını

sağlar. Ayrıca bunun yanında insanlarla iletişim kurabilmeyi, çevresine uyum sağlamayı ve sorumluluğunu alabileceği kararlar vermesine yardım eder.

Yaşam becerilerinin kültürel değerlerin aktarılmasında da rolü olduğu ifade edilebilir çünkü Tran, vd.'e (2021) göre yaşam becerileri, yaşayan değerlerden etkilenir. Ayrıca yaşam becerileri ortaöğretim öğrencilerine; öz-saygı, sosyal beceriler ve hoşgörü kazandırmanın yanında özel durumlarda nasıl davranılabileceği becerisini de kazandırır (Munsi, vd., 2014). Okul programı ile bütünleştirilen yaşam becerileri eğitimi öğrencilerin akıl sağlığını geliştirir, uyum becerilerinin kazanılmasını sağlar, zorluklarla yüzleşmesine destek olur, topluma ve dünyaya katkı sağlamasını güçlendirir (Kumar, 2017).

Öğretmen adaylarının yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri onların gelecekte etkili bir öğretmen olup olamayacakları konusunda ışık tutabilir. 21. yüzyıl öğretmenlerinden ve öğretmen adaylarından beklenen özellikler incelendiğinde yaşam becerilerinin önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2017; MEB, 2018). Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam becerilerini onların sorunlara bakış açıları, fikirlere yaklaşımları ve akademik başarı algıları açısından inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri ile küçük bir grup (örneklem) araştırılır ve bu örneklem üzerinden büyük bir grubun bilgisi elde edilir (Leedy ve Ormrod, 2005). Bu araştırma ile de bir devlet üniversitesindeki öğrenim gören 425 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına hizmet eden çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel bilgiler

Bağımsız Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	331	77.9
	Erkek	94	22.1
Sorunlara yeni fikirlerle yaklaşabiliyor musunuz?	Evet	382	89.9
	Hayır	43	10.1
Karşılaştığınız sorunları çözme düzeyiniz nedir?	Orta/Düşük	186	43.8
	Yüksek/Çok yüksek	239	56.2
Derslerinizde başarılı mısınız?	Evet	323	76
	Hayır	102	24
Eleştiriye açık mısınız?	Evet	361	84.9
	Hayır	64	15.1
Derslerinize zamanında katılıyor musunuz?	Evet	369	86.8
	Hayır	56	13.2
Toplam		425	

*62 adet kayıp veri (katılımcıların işaretlemedikleri) vardır. Bu veriler hariç tutularak bağımsız değişkenlere ait betimsel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu erkektir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu kendilerini akademik olarak başarılı algılamaktadır ve yeni fikirler, sorunlar konusunda da kendileri için olumlu bir algıya sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada "yaşam becerileri ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan beş boyutlu ve 30 maddeden oluşan "yaşam becerileri ölçeği" Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ayrıca araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin belirlenmesinde de uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin (KMO) değeri .94, Bartlett's sonuçları 6131.808 ($p < .000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar faktör analizi varsayımlarının sağlandığını ve beş faktörlü

ölçeğin toplam varyansın %53,87'sini açıkladığı göstermektedir. ($\alpha = .92$) olarak da Cronbach alfa katsayı değeri bulunmuştur.

Bu araştırma için doğrulayıcı faktör analizleri test edilmiştir. Bu araştırmanın doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde uyum iyiliği indeksleri, X^2 1062.98, df 395, X^2/df 2.69, SRMR .05, NNFI .96, CFI .97, GFI .87, AGFI .85, RMSEA .059. Buna göre, (X^2/sd) 2.69 sonucu mükemmel uyum olduğuna işaret etmektedir. (Kline, 2005). Diğer uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde de; SRMR (iyi bir uyum), NNFI ve CFI (mükemmel uyum), GFI ve AGFI (zayıf bir uyum), RMSEA (iyi bir uyum) birlikte değerlendirildiğinde (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait betimsel istatistikler, frekans analizleri ve sıralı lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Kategorik olarak sıralı özellik gösteren bağımlı değişken için tek analiz yöntemi sıralı lojistik regresyon modelidir. Kayri, vd., (2012) göre ordinal lojistik regresyon tekniğinin önemli özelliklerinden biri, yordanan ve yordayıcı değişkenlerin kategorik seviyelerini dikkate almasıdır ve özellikle yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etkilerini alt seviyeler şeklinde incelemesidir. Böylece parametre anlamlılıklarını test etmek için, bağımsız değişkenlerin her bir kategoride dağılımlarını incelemede Wald testi kullanılmıştır. Farklı sözde R^2 değerleri incelenerek Cox ve Snell, Nagelkerke ve Mc Fadden testleri ile de uyum iyiliğine bakılmıştır.

Etik ve Araştırmacının Rolü

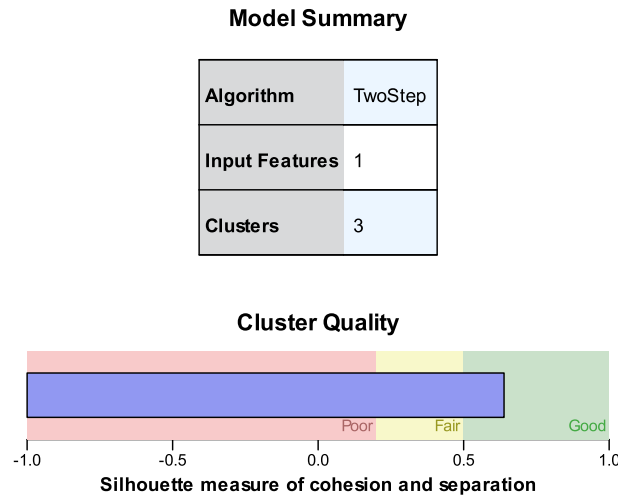
Araştırmacı, çalışmayı APA ve COPE etik ilkelerine uygun olarak yürütmüştür. Araştırmacı, araştırmanın tasarımından yürütülmesine kadar tüm süreçte tek başına yer almıştır. Tek yazarlı bir çalışma olduğu için yazarlar arasında anlaşmazlık yoktur.

Modelinin Varsayımlarının Test Edilmesi

Sıralı lojistik regresyon modelinin kullanılabilmesi için birtakım varsayımların sağlanması gerekmektedir. Modelin varsayımları sağladığına dair istatistiksel bilgilere bu başlıkta yer verilmiştir.

Varsayım 1

Sıralı lojistik regresyon analizi için araştırmada BIC (Schwarz's Bayesian Information Criterion) veya AIC (Akaike's Information Criterion) bilgi kriterleri en elverişli küme sayısının otomatik olarak belirlenmesinde kullanılır (Schieopu, 2010: 66-75; akt Giray, 2016). Bu araştırmada ise, BIC yöntemi kullanılarak bağımlı değişken kategorilere ayrılmıştır. Aşağıda Şekil 1'de BIC sonuçları sunulmuştur.



Şekil 1: Bağımlı değişkenin BIC (Schwarz's Bayesian Information Criterion) sonuçları

Şekil 1'e BIC testi sonucunda araştırmanın bağımlı değişkenin 3 kategoriye ayrılması gerektiği görülmektedir. Bu kategoriler; düşük, orta ve yüksek şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre birinci küme yüksek olarak tanımlanmıştır ($f=145$, %29.8), ikinci küme orta olarak tanımlanmıştır ($f=238$, %48.9), üçüncü küme düşük olarak tanımlanmıştır ($f=104$, %21.4). Ancak sıralı lojistik regresyon modelinin analizlerinin gerçekleştirilmesinde bağımlı değişken, bağımsız değişkenler ile analize girmektedir ve bu araştırmada 62 adet kayıp veriye rastlanmıştır. Başka bir ifade ile analiz türünün yapısından dolayı otomatik olarak 62 veri işleme alınmamıştır. Sonuç olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin etkileşimde oldukları yeni bir kümele sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre yeni grup *yüksek* ($f=137$, %32.2), *orta* ($f=207$, %48.7) ve *düşük* ($f=81$, %19.1) şeklindedir.

Varsayım 2

Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında uyum olması gerekmektedir. Model uyum bilgilerine göre intercept only (-2LL=269.446), final (-2LL=196.938), $X^2=72.508$, $df=6$ ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre bağımsız değişkenler olmaksızın ve bağımsız değişkenler dâhil edilerek kurulan modele dair ortaya çıkan farka bakılmıştır. Burada -2 log likelihood (-2LL) ve X^2 değerlerine bakılmaktadır. Modelde hem bağımsız değişkenlerin olduğu hem de olmadığı iki durum test edildiğinde iki model arasında anlamlı bir fark olmadığından ($X^2=269.446-196.938=72.508$, $p=.000$) model uyum sağlamaktadır.

Varsayım 3

Varsayım 1 grubunda yer alan kategorilerin sayısında ve birikimli olasılık değerlerinde ani değişim olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı uygun bağlantı link fonksiyonu türü olarak *logit* seçilmiştir. Seçilen fonksiyonun uygunluğu Ki-Kare model uygunlukla test edilmiştir. Buna göre Ki-Kare model uygunluk test sonuçları: Pearson ($X^2=81.551$, $s.d=80$ ve $p=.431$), Deviance ($X^2=90.786$, $s.d=80$ ve $p=.192$) olarak bulunmuştur. Modelin verilerle uyum içinde olduğunu belirten H_0 hipotezi (model verileri itibarıyla uygundur) kabul edilebilir çünkü Şekil 1'e göre sıralı lojistik regresyon modelinde *logit* bağlantısının kullanılmasının uygun olduğu görülmektedir ($p=0.431 > .05$). Bundan sonraki tüm işlemler bağlantı fonksiyonu *logit* üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Varsayım 4

Varsayım 1'de oluşturulan bağımlı değişken gruplarının regresyon katsayılarının üç kategorisinde de aynı olup olmadığı Ki-kare testi ile incelenmiştir. Buna göre paralel eğriler testinde yokluk hipotezi (-2LL=196.938), genel (-2LL=186.826), $X^2=10.112$, $df=6$ ve $p=.020$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre regresyon katsayılarının, bağımlı değişkenin üç kategorisinde de (düşük, orta, yüksek) aynı olduğunu ve paralel eğriler varsayımını sağladığı göstermektedir ($p > .05$) ve H_0 parametre tahminleri aynı kesme noktasından geçer) hipotezi kabul edilebilir.

Varsayım 5

Bağımlı değişken ile ilgili varsayımların sağlanmasından sonra, bağımsız değişkenlere yönelik varsayımların da sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, amaca hizmet etmeyecek bağımsız değişkenlerin analiz dışı tutulması gerekmektedir. Eğer uygun olmayan değişkenler modelde yer alırsa bu durum modeli karmaşık hale getirebilir ve modelin yorumlanmasını zorlaştırabilir. Bu değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkisi varmış gibi yanlış izlenime neden olabilir (Baydemir, 2014, s. 32). Bu kapsamda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılık varsayımı sonuçları incelendiğinde: i) cinsiyet (tolerans=.989, VIF=1.011), ii) Sorunlara yeni fikirlerle yaklaşabiliyor musunuz? (tolerans=.935, VIF=1.011), iii) Karşılaştığımız sorunları çözme düzeyiniz nedir? (tolerans=.928, VIF=1.077), iv) Derslerinizde başarılı mısınız? (tolerans=.908, VIF=1.001), v) Eleştiriye açık mısınız? (tolerans=.989, VIF=1.011), vi) Derslerinize zamanında katılıyor musunuz? (tolerans=.913, VIF=1.096) olarak bulunmuştur.

Tolerans ve varyans artış değerleri çoklu bağlantı probleminin yordayıcı değişkenler arasında olup olmadığını test etmektedir. Buna göre, tolerans değerinin 0.2'nin üstünde olması durumunda ve VIF değerinin 10'un altında olması sonucunda çoklu bağlantı problemi yoktur (Field, 2009). Bu araştırmanın değerlerine göre çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak incelenen varsayımlar sonucunda, verilerin sıralı lojistik regresyon modeli analize uygun şartları sağladığı söylenebilir.

Varsayımların Değerlendirilmesi

Modelin kurulması için yukarıda açıklanan varsayımların sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda modelin kümeleme analizi sonucunda üç kategoriye sahip olduğu, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında model uyumunun sağlandığı, bağlantı link fonksiyonu türü olarak seçilen *logit*'in uyum sağladığı, bağımlı değişken grubu olan üç kategorinin paralel eğriler uyumuna sahip olduğu ve parametre tahminlerinin aynı kesme noktasından geçtiği saptanmıştır. Ayrıca Tolerans ve VIF değerleri ile bağımsız değişkenlerin çoklu bağlantı problemine sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Son olarak model kurulması sonucunda, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü yordamak için sözde R^2 Pseudo değerleri incelendiğinde Cox ve Snell (.157), Nagelkerke (.180) ve McFadden (.083) olarak bulunmuştur. Böylece araştırmadaki bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni %15 (Cox ve Snell), %18 (Nagelkerke) ve %8 (Mc Fadden) oranında açıklamaktadırlar.

BULGULAR

Araştırmanın problem durumu olan öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyi aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyi

	N	\bar{X}	Med	Mod	K_y	B_s	Ss
Yaşam Beceri Düzeyi	487	105.55 (3.51)	106.66	105.55	.853	-.536	17.19

Sıralı lojistik regresyonun modeli bağımsız değişkenlerle birlikte bir model oluşturduğundan dolayı bağımlı değişkene ait olan 62 veriyi modelin analizine dâhil etmemiştir. Ancak burada modelden bağımsız olarak bağımlı değişkene ait veriler sunulmuştur. Bundan dolayı katılımcı sayısı 487'dir.

Tablo 2'ye göre 487 öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyi toplam puanın ortalaması olarak 105.55 çıkmıştır. 5 üzerinden incelendiğinde ise bu değer 3.51'dir. Öğretmen adaylarının yaşam becerileri düzeyinin ortalama puanın bağımsız değişkenler tarafından yordanıp yordanmadığını gösteren ve yukarıda varsayımları sağlanan sıralı lojistik regresyon analizi aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Modelin parametrelerinin anlamlılıklarının incelenmesi

Değişkenler	Tahminler	Std. Hata	Wald	s.d	p	e^β
Bağımlı Değişken						
Threshold						
Yaşam Becerileri Düzeyi (1)	-2.271	.494	21.115	1	.000	-
Yaşam Becerileri Düzeyi (2)	.248	.479	.268	1	.605	-
Bağımsız Değişkenler						
Location						
Cinsiyet (1)	.031	.227	.019	1	.890	-
Cinsiyet (2)	0 ^a	.	.	0	.	-
Sorunlara yeni fikirlerle yaklaşma durumu (1)	-.341	.322	1.125	1	.289	-
Sorunlara yeni fikirlerle yaklaşma durumu (2)	0 ^a	.	.	0	.	-
Karşılaştığı sorunları çözebilme durumu (1)	1.190	.204	33.911	1	.000	3.28
Karşılaştığı sorunları çözebilme durumu (2)	0 ^a	.	.	0	.	-
Derslerinde başarılı olma durumu (1)	-.224	.230	.948	1	.330	-
Derslerinde başarılı olma durumu (2)	0 ^a	.	.	0	.	-
Eleştiriye açık olma durumu (1)	-.896	.267	11.261	1	.001	0.80
Eleştiriye açık olma durumu (2)	0 ^a	.	.	0	.	-
Derslere zamanında katılma durumu (1)	-.831	.293	8.055	1	.005	0.43
Derslere zamanında katılma durumu (2)	0 ^a	.	.	0	.	-

Bağlantı fonksiyonu: Logit

Wald istatistiğinin “e üssü” alınarak odds oranı elde edilmiştir. Bunun nedeni ise model hakkında yorum yapılabilir. Ayrıca E üssü alınması işlemi e sabittir ve değeri 2.718’e eşittir (Çokluk, 2010).

Tablo 3’e göre üç değerin anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu değerler (**p**) kalın (*koyu*) olarak yazılmıştır. Referans kategoriler ise tabloda bağımsız değişkenler kısmında italik olarak yazılmıştır. Odds oranının 1’den büyük olması artma oranı olduğunu 1’den küçük olması azalma olduğunu işaret etmektedir (Field, 2009).

Anlamlı çıkan üç değer odds oranına göre (e^b) yorumlandığında:

- Karşılaştığı sorunları yüksek/çok yüksek düzeyde çözebildiğini düşünen öğrencilerin yaşam becerileri düzeyi, orta/düşük olan gruba göre 3,28 kat daha yüksektir.
- Eleştiriye açık olduğunu söyleyen grubunda yaşam becerileri düzeyi, eleştiriye açık olmayan gruba göre 0,80 kat daha yüksektir.
- Derslerine zamanında katıldığını ifade eden grubun zamanında katılmayan gruba göre yaşam becerileri düzeyi, 0,43 kat daha yüksek olarak bulunmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, yaşam becerileri düzeyi öğretmen adaylarının 5 üzerinden 3,51 olarak bulunmuştur. Kurtde ve Yıldırım (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam becerilerini incelemişler ve olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Chauhan’ın (2016) yaptığı araştırmada yaşam becerileri eğitiminin öğretmen adaylarının eğitiminde etkili olduğu ve yaşam becerileri programlarının öğretmen eğitimi müfredatında olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çoğu öğrenci yaşam becerileri eğitimi ve ahlaki karakteri önemli görmekte ve mevcut öğretim programlarının yaşam becerilerini kazandırmada yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır (Shek, vd., 2020). Öğretmenler, öğrencilerin yaşam becerileri kazanması için öğretim programının sadeleşmesinin yeterli olmadığını, bunun için okulların ekonomik desteğe gereksinimi olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir, 2015). Deveci, vd.’nin (2018) araştırma sonucuna göre fen bilimleri öğretim programlarında iletişim kurma, karar verme ve analitik düşünme becerilerine fazlaca yer verildiği ancak girişimcilik, takım çalışması ve yaratıcı düşünmeye yeteri kadar yer verilmediğine ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin yaşam becerilerine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, Karal (2019), öğretmenlerin yaşam becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, en fazla analitik yaşam becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durdukları, yaşam becerilerini bilinçli ve programlı olarak değil, tesadüfen kullandıklarını belirtmektedir. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri yüksek düzeydedir (Boysak, 2020). Güleç’in (2020) araştırmasında da yaşam becerilerinin alt boyutlardaki en yüksek düzey karar verme ve problem çözme becerilerine, en düşük düzeyde duygularla ve stresle başa çıkma boyutunda olduğu belirtilmiştir. Eğitsel değerler alt boyutlarına ilişkin en yüksek düzey bireysel değer, en düşük düzeyde ise sosyal değer alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucu alanyazın bulgular ile değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kendi duygularını yönetmede ve stresle başa çıkmada başarılı oldukları, aktivitelerle ilgili oldukları, problem çözme becerileri geliştirebildikleri, olayları analitik değerlendirebildikleri ve iletişimde başarılı oldukları ifade edilebilir.

Bu araştırmada, sorunları yüksek/çok yüksek düzeyde çözebildiğini düşünen öğrencilerin yaşam becerileri düzeyi orta/düşük olan gruba göre 3,28 kat daha yüksektir. Öğretmen adaylarından eleştiriye açık olduğunu söyleyen grubunda yaşam becerileri düzeyi eleştiriye açık olmayan gruba göre 0,80 kat daha yüksektir. Eleştirel düşünen öğrenciler eğitim materyallerine karşı daha dikkatli ve etkili yaklaşır, daha zorlayıcı sorular sorar ve öğrenme sürecine daha yoğun katılım göstermektedir (Murawski, 2014). Durmuş ve Okanlı (2018), üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile bir yaşam becerileri olan psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Altunçekiç, vd., (2005), öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki sonucuna ulaşmışlardır. Toharudin (2017), problem çözme becerisi ile yaşam becerileri içinde yer alan eleştirel düşünme becerisi arasında güçlü bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile risk alma davranışları eleştirel düşünme, karar verme, empati,

duygularla başa çıkma, öz farkındalık ve stresle başa çıkma kişilerarası ilişkiler arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki vardır. Yaşam becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bolat ve Korkmaz, 2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerinin en üst düzeyde, duygu ve stresle baş etme becerilerinin ise en düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Kasapoglu ve Didin, 2019).

Derslerine zamanında katıldığını ifade eden grubun zamanında katılmayan gruba göre yaşam becerileri düzeyi 0,43 kat daha yüksek olarak bulunmuştur. Derse zamanında katılmak zamanın doğru planlanmasını beraberinde getirebilir. Yücel ve Kanyılmaz'ın (2018), araştırmasında dokuz sınıf öğretmeninden yedisinin yaşam becerileri kazandırmaya yönelik planlama yapmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Akademik başarı ve kıdem gibi bazı bağımsız değişkenler sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin daha yüksek düzeyde oluşmasını sağlamaktadır (Boysak, 2020). Zamanı doğru planlamak da bir yaşam becerileri olarak değerlendirilebilir. Çünkü zaman yönetimi becerisine sahip öğrenciler zamanını sosyal, kültürel ve akademik olarak daha verimli kullanabilirler (Eranıl ve Özcan, 2018).

Araştırma sonucu alanyazın bulgular ile değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sorunları çözebilmelerinin ve eleştirilere karşı açık olmalarının yaşam becerilerini de artırdığı söylenebilir. Zamanını yönetebilen, akademik ilgisi olan sorumluluk sahibi öğrencilerin de yaşam becerilerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Bu kapsamda şu öneriler yaşam becerileri konusunda sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının öğretim programları sorun çözme ve eleştirel düşünme ağırlıklı yapılandırılabilir.
- Öğretmen adaylarının sorumluluk sahibi olarak yetiştirilmeleri için sosyal ve akademik çalışmalara yönlendirilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yaratıcı drama eğitimleri almaları sağlanabilir. Böylece ders içi aktiviteler günlük yaşam örnekleri ile desteklenebilir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI

Bu araştırma, yaşam becerileri ölçeği ile elde edilen nicel veriler ile sınırlıdır. Araştırma bulguları sadece bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Nitel araştırmalarla desteklenebilir.

AÇIKLAMA BEYANI

Bu araştırma, kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kurum ve kuruluşlarının herhangi birinden özel hibe almamıştır.

KAYNAKÇA

- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Amutha, S., & Ramganes, E. (2013). Efficiency of teacher educators through life skill building. *International Journal of Management and Development Studies*, 2(3), 13-18.
- Aparna, N., & Raakhee, A. S. (2011). Life skill education for adolescents: Its relevance and importance. *Education Sciences and Psychology*, 2(19), 3-7.
- Arslan, A. (2018). *Felsefeye giriş*. Adres Yayınları.
- Baydemir, M. B. (2014). *Lojistik regresyon analizi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *SAGE Open*, 11(2), 1-17.
- Boysak, M. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Chauhan, S. (2016). Effectiveness of a life skills programme on teacher trainees. *International Multidisciplinary e-journal*, 5(4), 90-98.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüçen, A. K. (2018). *Felsefeye giriş*. Sentez Yayıncılık
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydın, M. (2018). Yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Durmuş, M., & Okanlı, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 177-189.
- Eranıl, A. K., & Özcan, M. (2018). Lise öğrencilerinin boş zaman yönetimi becerisinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 779-785.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. Ed.). London: Sage publications.
- Giray, S. (2016). İki aşamalı kümeleme analizi ile hükümlü verilerinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 25, 1-31.
- Güleç, V. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneklemi)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Afyon.
- Jayachithra, J. (2020). Awareness on life skills among prospective teachers. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research* (7)2,1229-1231
- Karal, E. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri ve yaşam becerilerinin öğretim programındaki yerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Rize

- Kasapoglu, K. & Didin, M. (2019). Life skills as a predictor of psychological well-being of pre-service pre-school teachers in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 70-85.
- Kayri, M., Çokluk, Ö., Şevgin, H., Elkonca, F. & Ceyhan, G., (2012). Öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin ordinal lojistik regresyon yöntemi ile incelenmesi, *III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, (19-21 Eylül), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu*.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: Measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(2), 197-209.
- Kizi, D. B. O., & Ugli, M. K. S. (2020). Roles of teachers in education of the 21st century. *Science and Education*, 1(3), 554-557.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd ed.). NY: Guilford Publications, Inc
- Kumar, P. (2017). Morality and life skills: The need and importance of life skills education. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 144-148.
- Kurtdede, F. & Yıldırım, N. (2018). Examination of life skills of teacher candidates in terms of some variables. hands-on science. advancing science. Improving Education. Costa MF, Dorrió BV, Fernández-Novell JM (Eds.). *Hands-on science advancing science. Improving education*, (p. 387), Copissaurio Repro.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research*. Pearson Custom.
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Ankara Retrieved from: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara Retrieved from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLoPS7vP35AhXjX_EDHT2VB5MQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.gmka.gov.tr%2Fdokumanlar%2Fyayinlar%2F2023_E%25C4%259Fitim%2520Vizyonu.pdf&usq=AOvVaw13DScJHiAKohu0pQDIk1bJ
- Munsi, K., Guha, D., Bengal, W., & Bengal, W. (2014). Status of life skill education in teacher education curriculum of SAARC countries: A comparative evaluation. *Journal of Education and Social Policy*, 1(1), 93-99.
- Murawski, L. M. (2014). Critical thinking in the classroom and beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.
- OECD (2018). *The future of education and skills, Education 2030, the future we want*. Retrieved from: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden 20.11.2021
- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Prajapati, R. K., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6.
- Prasetyo, I., Suryono, Y., & Gupta, S. (2021). The 21st Century life skills-based education implementation at the non- formal education institution. *Journal of Nonformal Education*, 7(1), 1-7.
- Shek, D.T., Lin, L., Ma, C.M. et al. (2021). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong. *Applied Research Quality Life* 16, 1847–1860
- Toharudin, U. (2017). Critical thinking and problem solving skills: How these skills are needed in educational psychology? *International Journal of Science and Research* 6(3), 2004-2007.

- Tran, T. L. T., Phan, H. M. T., Nguyen, A. N. T., & Nguyen, H. D. (2021). Correlations between living values and life skills of secondary school students in Vietnam. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 148-158.
- UNESCO (2013) Skills for life for children, life skills and psychosocial support for children in emergencies. Teacher guide for children. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232257e.pdf>
- Vicary, J. R., Smith, E. A., Swisher, J. D., Hopkins, A. M., Elek, E., Bechtel, L. J., & Henry, K. L. (2006). Results of a 3-year study of two methods of delivery of life skills training. *Health Education & Behavior*, 33(3), 325-339.
- World Health Organization (1997). Life skills education for children and adolescents. Retrieved from: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=LIFE+SKILLS+EDUCATION+FOR+CHILDREN+AND+ADOLESCENTS+IN+SCHOOLS&btnG=
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- Yücel, E. Ö. & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.

International Innovative Education Researcher

INVESTIGATION OF ADULTS' USE OF SOCIAL MEDIA AS A TOOL FOR INFORMATION ACQUISITION IN THE FRAMEWORK OF USES AND GRATIFICATIONS THEORY*

Emel Duman¹, Prof.Dr. Şehnaz Baltacı²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye; emelozduman@gmail.com;

<https://orcid.org/0000-0001-5939-3476>

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye; sehnazbg@uludag.edu.tr;

<https://orcid.org/0000-0001-7826-7301>

For citation: Duman, E. & Baltacı, Ş. (2023). Investigation of adults' use of social media as a tool for information acquisition in the framework of uses and gratifications theory. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 199-227.

Abstract

This study aimed to determine the main motivations affecting adults' use of social media to obtain information within the framework of the uses and gratifications theory. Among the factors motivating individuals to use social media, the information acquisition factor was examined in the study. In this context, it was aimed to reveal the sub-factors affecting individuals' use of social media for information acquisition. The data were collected through a semi-structured interview form; four interviews were conducted face-to-face and one by telephone. The typical case sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group in the research. The study group consisted of five adults over 18 who use social media for information acquisition. The results were analyzed by the content analysis method. As a result of the study, six sub-factors affecting adults' use of social media for information acquisition were obtained. They were time-saving, convenience (accessibility in case of need, physical accessibility), up-to-date information, diversity of information, information sharing (interaction, content production), and flexibility (choice of personal data, time, place).

Keywords: adult; Uses and Gratifications Theory; social media use

* This study was orally presented at the 2nd International Conference on Educational Technology and Online Learning (ICETOL) symposium held in Ören, Burhaniye, Balıkesir, Turkey, June 23-26, 2022.

INTRODUCTION

The progress in communication technologies develops and changes the way and scope of people's relationships (Terence, 2017). Along with the transition from Web 1.0 to Web 2.0 in 2004, individuals took their place in the web environment as active users rather than passive buyers. Online platforms allowing individuals to communicate collectively and share information also emerged with the transition to Web 2.0 technology (Vural & Bat, 2010). It can be said that the popularity of social media increased when online applications became diversified. Carr & Hayes (2015) define social media as internet-based, permanent, mass, and personal communication channels that facilitate interactions without the need for education. Through social media, individuals can take their place in the media not only as users who access media content but also as active users who can produce and share content. While one-way communication is established through communication channels such as print and television, social media differs from traditional media with the various opportunities it offers (Solmaz et al., 2013). The most significant feature that sets apart this new media from traditional media is the digitization of materials and the fact that it allows current updates.

Furthermore, the fact that it allows people to establish social ties in the environments where they access information can be shown as another critical element that distinguishes new media from social media (İşlek, 2012). People can communicate with each other through social media and immediately find answers to their needs and problems. According to the report of WeAreSocial, 70.8% of the population are active social media users in Turkey. It is observed that the most used social media platforms are YouTube, Instagram, and WhatsApp, respectively. Furthermore, WhatsApp, Instagram, and Facebook are the most time-consuming social media and video-watching platforms (WeAreSocial, 2021).

The features of the most preferred social media platforms can be summarized as follows. With YouTube, the most popular social media video platform, people can create and share their videos on these channels (Mayfield, 2008). With Instagram, photos and videos can be edited easily, and fun sharing is provided by using filters (Koçoğlu, 2020). With WhatsApp that emerged as an alternative to SMS messages, users can send location and media-based individual or multiple messages for free and easily (Peled et al., 2021). Through Facebook, users can communicate, socialize and obtain information (Alzougool, 2018).

Along with the benefits that social media provides, the topic of whether people want to use social media to meet their needs has gained ground. According to Katz (1959), it is necessary to look for an answer to the question "What do people do with the media?" rather than the question "What does the media do to people?" to investigate the functionality of the media. With this question, Katz (1959) led to the emergence of the Uses and Gratifications theory. According to Katz (1959), one of the pioneers of the theory, people have some needs of both social and psychological origin, and they expect to satisfy these needs by using the media or different sources (Yaylagül, 2021). From the perspective of the uses and gratifications theory, it can be observed that various studies were conducted to determine the media use motivations of individuals. Studies revealed that individuals consumed content to meet their information, entertainment, and mood management needs, participated in the media by interacting with the content and other users to develop social connections, and used the media to express themselves and realize themselves (Shao, 2009). Bulduklu and Karaçor (2019) indicated that individuals' engagement in mass communication was to satisfy their social and individual needs, such as obtaining information, spending time, having fun, social interaction, and communication.

What needs individuals use social media to meet has become the focus of all stakeholders who produce content on social media (Akçay, 2011; Köseoğlu, 2012; Çemrek et al., 2014). Since social media appeals to individuals of all age groups, studies vary to include different age groups. As a result of the studies examining the social media use of university students as the study group within the framework of the uses and gratifications theory, students' social media use motivations were listed in different categories. Üçer (2016) determined that students' social media use motivations were searching/reaching/sharing, spending time, entertainment, relaxation, expression of thoughts/communication, ease of use/convenience, observation/surveillance, and

admiration/appreciation. Musa et al. (2015) determined them as communication, news sharing, investigation, expressing thoughts, maintaining a connection, collaborating, and making friends. Çemrek et al. (2014) determined them as entertainment, social interaction, awareness, self-expression, and contribution to social change. Barak (2018) defined them as social interaction, surveillance, self-expression, self-presentation, and self-image. Ajimakin (2018) gathered young people's use of social media under sociability, information, self-seeking behavior, and entertainment. Studies show that young people primarily use social media to socialize, spend time and acquire information. In the studies investigating why university students use social media applications, it was observed that students used Facebook for social interaction and information acquisition, Twitter for reaching news and expressing their thoughts, and Instagram for entertainment and spending time (Üçer, 2016). As a result of the study conducted to determine how students used online forums and Twitter in undergraduate education, it was concluded that the student used forums more than Twitter; however, both tools supported the increase in learning outcomes (Dommet, 2019). As a result of Taşan's (2018) study examining the social media use motivations of the elderly in the context of the uses and gratifications theory, it was determined that the information acquisition factor mostly affected the social media use motivations of the elderly. Other motivations affecting use were socialization, interaction, and personal identity representation. Tanta et al. (2014) also studied adolescents' reasons for social media use. They found that they socialize, communicate, discuss school activities, arrange meetings and get information about social activities.

"Information acquisition" is one of the common factors that emerged in studies examining social media use within the framework of the uses and gratifications theory. Although some studies examine users' use of social media in terms of various age groups, no study examined adults' use of social media for educational purposes from the perspective of the uses and gratifications theory. This study was conducted to fill this gap in the literature. Therefore, it is considered that the study will contribute to the literature and content creators who produce course and educational content for adults through social media. Within the scope of this study examining the main motivations in the adults' use of social media for information acquisition, the questions to be answered are as follows:

1. What are adults' social media usage preferences for information acquisition?
2. What does social media mean for adults?
3. What factors motivate adults to use social media as an educational tool?
4. In which areas do adults who benefit from the information acquisition dimension of social media use social media to receive education?
 - a) How do adults use social media for educational purposes?
 - b) Do adults prefer education created within a specific program or do they prefer short-term education? Why?
 - c) How satisfied are adults with the education they receive?

METHOD

A basic qualitative research design was used in this study, which examines adults' motivations to use social media to obtain information. According to Merriam (2009), basic qualitative research aims to reveal how individuals make sense of their experiences and lives. Basic qualitative research provides in-depth information about behaviors, attitudes, events, and processes in life (Crossman, 2020). Patton (2015) also mentioned that researchers prefer the basic qualitative research approach to understand situations and interactions in a particular context. Based on this discourse, basic qualitative research processes were used in this study to reveal adults' motivations to use social media for information purposes. The main difference that distinguishes the research from the case study design is that the research was conducted only with the interview technique, one of the basic qualitative research methods. In the case study, in-depth information about one or more cases is obtained by collecting data with more than one data collection tool (Yıldırım & Şimsek, 2021).

In qualitative studies, it is mentioned that trustworthiness should be rather than validity reliability (Guba & Lincoln, 1982). Lincoln and Guba (1985) grouped credibility criteria under four main headings: credibility, transferability, consistency, and confirmability. In this direction, to ensure the

credibility (internal validity) of the research, all stages of the research, from the design process to the interpretation of the data, were carried out by taking into account the basic qualitative research steps, and all processes were confirmed by a Computer Education and Instructional Technology (CEIT) field expert. In order to ensure its transferability (external validity), the process of conducting the research was clearly defined step by step. In order to ensure confirmability (external reliability), all raw data, interview recordings, audio files, and notes are kept confidential. For consistency (internal reliability), the themes and codes obtained by subjecting the data to consistency analysis were reviewed by the assistant researcher. In this context, the motivations of the participants participating in the research to use social media for the purpose of obtaining information and the satisfaction they obtained were investigated in depth.

Study Group of the Research

The study group of the research was determined by the typical case sampling method, one of the purposeful sampling methods. Purposive sampling method is used to explain an event, phenomenon and situations (Yıldırım & Şimşek, 2021). The purpose of the typical sampling method, which is a type of purposive sampling, is to obtain information about a new situation (Patton, 1987). This study included adults who use social media to acquire information and are older than 18. The study was conducted with five participants who met these conditions. The fact that each participant had a varying degree of education was also taken into consideration to shed light on the participants' reasons for acquiring information about social media. The demographic data of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic data of the participants

Participant	Age	Educational Status	Employment Status
P1	32	Master's Degree	Employed
P2	43	High school	Unemployed
P3	45	University	Employed
P4	30	Master's Degree	Employed
P5	45	Doctorate	Employed

Data Collection Tools

The goal of qualitative research is to enable an in-depth investigation of a topic (Rubin & Rubin, 2012). As a result, the interview process took place at convenient times and locations for the participants, allowing for a natural flow of conversation and letting them openly express their opinions and thoughts. The data were collected using a semi-structured interview form, taking into account the views of the CEIT field expert on the duration of the interview and the structuring of the interview questions. Interview questions are presented at the end of the study (Appendix 1). Four participants were interviewed face-to-face, and one was interviewed by phone. The interviews were audio recorded with the permission of each participant.

Data Analysis

The interviews recorded in the study were transcribed and transferred to the computer environment. The data obtained were analyzed by the content analysis method. The opinions of a subject matter (from CEIT department) expert was also consulted to ensure the validity of the data while categorizing the collected data. The categories were determined by the decision of the researchers (coders) together. According to the uses and gratifications theory, individuals have needs

and achieve satisfaction as a result of meeting these needs. The sub-factors affecting individuals' use of social media for information acquisition, one of the factors motivating individuals to use social media, were examined in the study. The interview questions prepared based on the uses and gratifications theory were divided into three categories to determine need, gratification, and satisfaction. Table 2 shows the division of questions by categories.

Table 2. Interview questions by categories

Questions on the Need for Use	Factors That Motivate Use	Obtained Satisfaction (Gratification)
What social media applications do adults use most frequently for educational purposes?	What does social media mean for adults?	How satisfied are adults with the education they receive?
In which areas do adults who benefit from the information acquisition dimension of social media use social media to receive education?	What factors motivate adults to use social media as an educational tool?	
How do adults use social media for educational purposes?		
Do adults prefer education created within a specific program or do they prefer short-term education? Why?		

RESULTS

The data obtained as a result of the interviews were divided into separate headings for each interview question and presented as follows.

What are adults' social media usage preferences for information acquisition?

This question attempted to determine the preferences and reasons for adults' use of social media for information acquisition and to identify the adults' needs for social media use for educational purposes from the answers given. Four out of five participants indicated that they first used YouTube for educational purposes. One participant (P3) never mentioned YouTube in the ranking of use. Two participants (P1, P4) listed YouTube, Facebook, and Instagram as their most preferred applications. P2 indicated that he used only two applications, YouTube and Instagram. Furthermore, P3 and P5 said that they also used Telegram. Only one of the participants (P5) stated that he used Twitter for educational purposes. Furthermore, only P3 said that he used WhatsApp for educational purposes. The participants' most preferred social media applications for educational purposes are presented in Table 3.

Table 3. Participants' social media preferences for educational purposes

P1	P2	P3	P4	P5
1. YouTube	1. YouTube	1. Telegram	1. YouTube	1. YouTube
2. Facebook	2. Instagram	2. Instagram	2. Instagram	2. Twitter
3. Instagram		3. Whatsapp	3. Facebook	3. Telegram and WhatsApp
			4. Telegram and WhatsApp	

The reasons for participants' preferences for YouTube for educational purposes can be summarized as the fact that it contains informative videos, a variety of sources due to the narration of different people, and the availability of both visual and auditory practical content. The opinions of the participants who indicated YouTube as their first choice are as follows:

P4: "YouTube videos are very popular in terms of education right now. If you have a problem, you can find a solution there. Let me give an example. This is very important, and I think it will also affect your research. My natural gas was out of order, and there was a problem. You know, you used to read the booklets, but now I searched and could not find the booklet, then my brother said that it's on Youtube, someone would definitely explain it. Indeed, when I entered Youtube, there was a video explaining what and where is that natural gas specific to that brand, and I solved it from there. It impressed me."

P1: "I use YouTube because of the videos. The videos are very informative, so better than doing something from the user guide."

P2: "There are so much informative videos on YouTube. There are more resources and videos than any platforms through which we can learn."

Participants' preferences for Facebook for educational purposes can be summarized as the opportunity to obtain information from different people, the chance to become a member of various groups, and the opportunity to provide information flow. The participants' opinions on why they frequently used Facebook are as follows.

P1: "I use Face because there are different people there. There are various groups we are members of. Users have different opinions; we can get their opinions or help each other. It's nice."

P4: "For instance, there are groups on Facebook,"

The participants prefer Instagram for educational purposes to being aware of events, following posts, following people, and watching short informative videos and reels. Four out of five participants indicated that they used Instagram for educational purposes. The opinions of the participants who used Instagram for educational purposes are as follows.

P1: "I use Instagram to be informed about something. There are users I just follow but don't share anything on their accounts. I use it to be aware of something, in case there is a new event."

P2: "I can find people more easily on Instagram and reach people more easily. First, we follow Instagram more, then we go to its Youtube page and examine it there."

P3: "I can follow individuals more than groups or pages easily. They (people) can share to large audiences. I also love Instagram because they save the videos so I can reaccess them later."

The reasons for participants' preferences for Telegram for educational purposes can be summarized as being able to join groups for information purposes, sharing information with large audiences, and providing privacy because there is no phone number sharing. The opinions of the participant about Telegram are as follows:

P3: "I prefer Telegram more since there are large groups and groups with larger numbers of such people. Since there are some groups on Telegram that I belong to are closed groups, in other words, there are groups that not everyone can enter and leave. They can provide more autonomous and more qualified education there. Furthermore, I also have some groups that are at the top academically, they only want to give course to people who are experts in their field, and they do not want anyone from outside to participate. Therefore, their groups are more efficient."

P5: "Telegram is essential for communication with students. For instance, when you open a group, no one knows anyone's number in Telegram."

Participants' preferences for WhatsApp for educational purposes can be summarized as the opportunity to follow up-to-date, instant sharing, and sharing different types of files. Examples of the participants' opinions who used WhatsApp for educational purposes are as follows.

P3: "I receive news about the course videos on WhatsApp. I usually receive links through Microsoft Teams. The correspondence and sharing are more up-to-date there, and we can reach them more quickly. WhatsApp is a little more up-to-date for educational purposes. I use Whatsapp to be more aware of each other."

P4: "If you are doing a project, there are WhatsApp groups for it, you can talk to the teachers there, you can consult, I mean they share something. For example, they send the YouTube link of their studies. You can see their good studies in the group. If they provide online course, you can follow them from there."

The reasons for participants' preferences for Twitter for educational purposes was indicated as

providing information flow on the subjects interested. Only one of the participants indicated that he used Twitter for educational purposes. The participant's opinions on Twitter are as follows:

P5: "I only use Twitter for reading and information flow. I follow the posts on the topics that I am interested in."

What does social media mean for adults?

The researcher investigated this question to determine the factors motivating the use of social media. The researcher first asked what social media meant for adults, and then the question was expanded and asked as "I use social media because....." and the participants were asked to answer the next part of the question. Three of the five participants said that social media meant information (P2), up-to-date information (P3), and new information-a and new perspective (P1) for them. One of the participants (P4) indicated that social media was an essential part of his life and that he used it a lot for educational purposes due to his job as an Information Technologies Teacher. The fifth participant stated that social media meant convenience for him. Examples of the opinions of the participants are as follows.

P5: "It makes instructional activities easier and faster. Moving a file can handle a lot of detailed work at once. You are sharing it with everyone you need to share. Otherwise, you will send it by e-mail, you will do it separately, you have to deal with it. It makes life easier."

P3: "I use social media because I can access up-to-date information."

P1: "I use it because of new information, a new light, or a different field, a new perspective."

What factors motivate adults to use social media as an educational tool?

The categorized representation of the participant's answers is in Table 4.

Table 4. Factors motivating participants' use of social media for educational purposes

P1	P2	P3	P4	P5
1. Time-saving	1. It is practical and helpful when you are in trouble	1. Easily accessible (No equipment required)	1. A solution to every problem	1. Easy and fast interaction
2. Higher quality information	2. Accessing information faster than the book	2. Eliminates location-related problems	2. No reading required, applied visual solution	2. Being up to date
	3. Ease of research	3. Being away from environmental factors	3. Solutions that are not in the books	3. Supporting different file types in shares
	4. Time-saving			

The results on the factors motivating the participants to use social media for educational purposes are revealed as; saving time in acquiring information, providing quicker access to information compared to books to find a solution when faced with a problem that requires information, presenting visually understandable and applied information rather than obtaining written information from books, and providing the opportunity to receive education from anywhere without the need for transportation or additional equipment to receive education. Since the fifth participant was an academician, he listed the reason for using social media for educational purposes as providing quick interaction with his students, sharing up-to-date information and course contents, and facilitating educational activities by supporting different file types. Examples of the opinions of the participants are presented as follows.

P3: "The first reason I use social media is that it is easily accessible. For instance, if I follow an interpretation program, I will leave the house, prepare the children, and make the program accordingly. Still, when I follow on social media, I don't have to worry about leaving the children somewhere in such physical situations (while the child is crying), even when I am doing

my work simultaneously without such physical obstacles. This is my first reason; it is physically accessible. The second reason is that I can easily reach people far away from the location, in other words, people with 3000-5000 more participants. Where will you fit 5000 people, you need to find a conference room, think about the noise that will be made when 5000 people are in one place, even if it is corporate. How organized can you be, and how many participants can you find? But here, attention is not distracted because only people related to the subject are in the group.

Since there are programs installed on the phone, it does not require equipment. For example, if you do not stay connected to the computer, you can follow it easily from the phone. "

P2: "It helps me when I am in trouble, and I benefit from what I use when I use it, which makes me turn to this place more than the book. Of course, since we can reach them more quickly, it is easier to research. I get information more quickly, which saves extra time."

In which areas do adults benefit from the information acquisition dimension of social media use social media to receive an education?

Four participants (P1, P3, P4, P5) indicated that they primarily benefited from the educational dimension of social media in academic and professional terms. Furthermore, three participants (P1, P2, P3) indicated that they obtained information about the education and development of children from social media. Unlike the other participants, one participant (P3) mentioned that he received information on both religious issues and nutrition and health through social media. Some examples of the opinions of the participants are presented as follows.

P3: "At first, I have courses on religious subjects that I follow, this comes first, and secondly, I follow such healthy pages about nutrition. For example, learning new recipes is also an inspiration. In the field of nutrition, there are people I follow in terms of my profession. I also follow professionally for information sharing."

P5: "For instance, to be able to do something in the kitchen, to practice or to use a tool, or to learn if there are things I need to know academically at work."

Table 5. Educational fields of participants

P1	P2	P3	P4	P5
1. Child education	1. Children's courses	1. In a religious sense	1. Professional development	1. Academic development
2. Professional development	2. Current News	2. Nutrition, health	2. Academic development	2. Professional development
3. Academic development	3. Recipes	3. Professional development		3. Available practical knowledge (tool usage, recipes etc.)
		4. Child development		

How do adults use social media for educational purposes?

Researchers investigated this question to determine adults' use of social media as an educational tool and which of the production, consumption, and participation activities stated by Shao (2009) they exhibit more frequently. Four participants (P1, P2, P4, P5) indicated that they watched the uploaded videos on social media and obtained information. One participant (P1) said he participated in live links on Instagram and gained knowledge by interacting on Facebook. Unlike the other participants, another participant (P3) mentioned that he attended online classes and received knowledge on various subjects simultaneously. Furthermore, two participants (P4, P5) indicated that they not only watched videos but also produced and shared content and used social media for educational purposes. Examples of the opinions of the participants are as follows.

P1: "I participate in live links on Instagram, but I also watch videos available on YouTube, or as I said, there are usually English group discussion pages on Facebook. They usually share questions. You share the answers to the questions, or if you have a question, you ask the correct answer."

P3: "If the subject I follow for educational purposes is something particular, I mean, for example, I deal with dairy products, if I need to research what a person has done in the past, I watch YouTube videos or something, it can be a food channel. In other words, I follow online classes on religious subjects because the teachers, who are very respected in online courses, attach a little more importance to privacy. They do not want it to be accessible to everyone regarding sound and image. I join online there."

Based on the above results, the participants' activities can be classified in Table 6.

Table 6. Participants' ways of using social media for educational purposes

Participation	P1, P3, P4, P5	Joining live connections on Instagram, interacting with groups on Facebook, participating in online classes
Production	P4, P5	Creating and sharing contents
Consumption	P1, P2, P3, P4, P5	Watching and listening to uploaded contents

According to the table, it was determined that all participants, except for P2, were engaged in both consumption and participation activities by watching/listening to the uploaded videos or content, participating in live connections and online classes, and interacting with the groups. Furthermore, it was observed that two participants (P4 and P5) were engaged in production activities by producing and sharing content.

Do adults prefer education created within a specific program, or do they prefer short-term education? Why?

With this question, it was attempted to determine what kind of course adults needed and why they preferred this course. Three of the five participants (P1, P2, P5) indicated that they attend free, short-term courses whenever needed, not within a specific program. One of the participants (P1) said he could not participate in the activity he registered for because he could not find the time. Another participant (P4) indicated that he could not attend the online course during certain hours because they coincided with working hours. Two participants (P3, P4) stated that they participated in paid courses in the form of workshops through social media. Furthermore, participant number four (P4) stated that he participated in continued classes within a specific program. Examples of the opinions of the participants are as follows.

P4: "I have never taken or participated in any paid course. For instance, I mentioned that I attended free course at MIT, as you may remember, but actually, MIT's paid course is excellent. Still, unfortunately, I cannot participate in the paid parts."

P3: "Sometimes there is a course on photography, I wonder, and I participate in it, or even at higher levels, in the field of psychology, there is something about child development, there is a workshop, I participate in it. But they are generally two lessons and three lessons, shorter-term, I have attended them in the form of workshops, on a paid basis."

How satisfied are adults with the education they receive?

It was attempted to determine the level of satisfaction that adults achieved when they used social media for educational purposes by determining their satisfaction with the education they received. The satisfaction statements of the participants are summarized as follows (Table 7).

Table 7. Satisfaction statements of the participants (summary)

P1	P2	P3	P4	P5
I am very satisfied, it is useful	It is very useful, become indispensable	It is very efficient, and it adds a lot of information to my life.	Each course adds something. I improved myself, I used all the course I received	It is very useful, especially in practical things.

As seen in Table 7, all participants (P1, P2, P3, P4, P5) indicated that the course they received was beneficial and efficient for them. P3 also mentioned that group awareness could be easily achieved because only people interested in the subject participate in online courses and that he paid more attention while participating in online courses since live classes had a specific time and were not repeated if he missed them. Therefore, he said that online classes were efficient for him. Another participant (P4) indicated that he received courses that he could use and use all he learned. Furthermore, the same participant mentioned that if he needed to get information by watching the video, he could get preliminary information about the quality of the video's content by looking at the comments before watching and that he could choose the videos he would watch accordingly. Therefore, comments should be considered an indispensable part of social media. Examples of the opinions of the participants are as follows.

P2: "It is handy, how can we say, indispensable part of the people's life, in other words, it is a great convenience, and if you are not satisfied with someone, you are satisfied with another person. In other words, you definitely benefit from someone who is a trainer, so there is definitely a teacher who suits you."

P3: "..... There is also another thing, for instance, if you study at a certain university, you receive education in a certain field and in subjects you want or do not want. In these online courses, only the most important point is given. Whatever subject you want to get information about, its course is provided, which is more efficient since you more willingly participate in them. In terms of both the educator and the trainee".

One of the participants listed the social media applications he used for educational purposes with the reasons why they were useful. The participant's statement is as follows.

P5: "I mean if I am going to learn how to do something, visual video content and YouTube are beneficial to me. In other words, it's useful, but if I want to get an image, Twitter is more useful. If there is one file sharing, the other is more useful, Telegram-WhatsApp. If I learn something practical, I mainly prefer watching videos. So, is YouTube useful? It is very useful because we are used to learning by watching videos, especially during the pandemic period."

CONCLUSION AND DISCUSSION

This study aimed to determine the main motivations affecting adults' use of social media for information acquisition within the framework of the uses and gratifications theory. Among the factors motivating individuals to use social media, the information acquisition factor was examined in the study. In this context, the sub-factors affecting individuals' use of social media for information acquisition were revealed in the study. The results on the factors motivating the participants to use social media for educational purposes were saving time in acquiring information, providing quicker access to information compared to books to find a solution when faced with a problem, presenting visually understandable and applied information rather than obtaining written information from books, and providing the opportunity to receive education from anywhere without the need for transportation or additional equipment to receive education. Since one of the participants was an academician, he listed the reason for using social media for educational purposes as providing quick interaction with his students, sharing up-to-date information and course contents, and facilitating educational activities by supporting different file types. Furthermore, all participants indicated they were satisfied with the knowledge and information they gained through social media. They also

stated that the live streams were beneficial for them and caused an increase in their use of social media. As a result of these results, the factors motivating adults to use social media for acquiring information were grouped into six categories as follows;

- (1) time-saving,
- (2) convenience (accessibility in case of need, accessibility),
- (3) up-to-date information,
- (4) diversity of information,
- (5) information sharing (interaction, content production),
- (6) flexibility (choice of personal information, time, place).

In his study on the use of social media as an educational tool, Gezgin (2018) indicated that the information control in social media was within the individual and that social media contained information in terms of gaining general skills and offered flexible environments for active participation. In the study, the factors motivating adults' use of social media for acquiring information are compatible with what Gezgin (2018) said. Furthermore, no study examining adults' use of social media as an educational tool by the uses and gratifications theory has been found in the literature so far. Therefore, the results obtained from the interviews with the participants within the scope of the study were discussed based on questions one by one and with the social media studies conducted based on the uses and gratifications theory.

As a result of the study, it was determined that adults mostly preferred YouTube for information acquisition, followed by Instagram, Facebook, Telegram, WhatsApp, and Twitter, respectively. These results are similar to the results of the study conducted by Taşan (2018), in which the participants' most used social media applications were Facebook, Instagram, YouTube, and Twitter. As a result of the study, it was concluded that adults used YouTube and Twitter mainly for learning information and preferred Instagram, particularly for short-term and time-saving courses and providing preliminary information for comprehensive courses in other applications. It was observed that WhatsApp and Telegram were primarily used as intermediary applications to get information about classes. Facebook was used to obtain information from different people and become members of various groups. These results are observed to be compatible with the results of the studies in the literature in which Facebook was used with the motivation of being a member of groups and following events (Yıldırım et al., 2018), Twitter was defined as a news tool, a medium where information is easily and quickly accessed (Üçer, 2016), and WhatsApp was used for socialization (social interaction), practicality and professional (professional) needs (Göncü, 2018). It was observed that a teacher who participated in the study mostly used Instagram to follow the projects and activities. This result can also be supported by Carpenter et al. (2019) study indicating that the most common purpose of educators' use of Instagram was to examine the content shared by other educators.

In the study, adults were asked what social media meant to them. The participants briefly described social media as up-to-date information, new information, convenience, and business. These results were used in creating "up-to-date information" and "convenience" factors, which were among the factors motivating adults to use social media for educational purposes.

According to Mustafa (2018), since people's expectations, goals and needs are different, differences can be observed in their use, and the results obtained from this study are compatible. As a result of the data obtained from the participants' opinions in the study, it was observed that housewives mostly used social media for the education and development of their children, while working women primarily used it for their academic and professional development. The housewife participant indicated that she used social media to learn about current news and new recipes. Unlike the other participants, one participant stated that he used social media on religious issues and nutrition and health.

Shao (2009) divided users' behaviors on social media into three categories: consuming, participating, and producing. While users watch, listen or read prepared content on social media is described as consuming, their interaction with the content and each other is described as participation, and the fact that they actively produce and share content is defined as production. In this study, it was observed that all participants were in the consumption category by watching ready-made videos. All participants except one participant were also included in the participation category by participating in live connections, group chats, and online classes, and two participants whose

profession was teaching were also included in the production category because they produced and shared content in addition to other categories.

It was observed that the majority of the participants did not prefer paid courses financially and attended free, short-term, one-time courses. One participant stated that he believed it would be beneficial for him and that he preferred paid courses only when experts provided them. The participants indicated that they did not prefer long-term courses because they caused distraction and difficulty following. All participants indicated that the course they received through social media and the information they gained was very beneficial for them. Furthermore, they stated that receiving courses from social media was in line with their own needs as and when they wanted to motivate them in terms of learning and contribute positively to their personal development.

According to the study's findings, saving time, being reachable in an emergency, having current information, enabling information diversity by providing information from multiple channels, promoting interaction and content creation, and allowing flexibility in time and space when choosing personal information are the factors that drive adults to use social media for information acquisition. These results are believed to provide producers who create material for adult social media and instructional designers in educational design with ideas.

RECOMMENDATIONS

This study attempted to determine the factors motivating adults' use of social media as an educational tool. The study was conducted with five participants. According to the uses and gratifications theory, individuals have different needs and orientations. Therefore, there is also a difference in the motivation factors obtained. For instance, in this study, while a participant working on dairy products mentioned that he used social media to receive courses in the field of nutrition, it was observed that women who had children received courses from social media primarily in order to obtain information about child development. The number of interviewees and occupational groups can be increased to diversify the study's categories. Thus, different user preferences and needs may be revealed.

Furthermore, it was observed that participants mostly acquired information by watching videos from the applications such as YouTube. The reason for not preferring other long-term courses was stated as being tedious and long. From this point of view, it can be recommended that educational video content, especially for adults, on social media should be prepared in a stimulating and non-distracting length to include adult education methods and techniques and be associated with daily life. In addition, while developing an adult education on social media, content producers should pay attention to the fact that the training is free, accessible from anywhere, recoverable if missed, and include interaction.

REFERENCES

- Ajimakın, I. A. (2018). *Exploring the uses and gratification theory on Facebook and students: The motivation for use and its effects on undergraduate students at the University of KwaZulu-Natal* [Doctoral dissertation], South Africa.
- Akçay H. (2011). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (33), 137-161.
- Alzougool, B. (2018). The impact of motives for Facebook use on Facebook addiction among ordinary users in Jordan. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(6), 528-535.
- Aslan, Ö.(2018). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında Instagram kullanımı üzerine bir inceleme. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 6(13), 41-65.
- Barak, A. (2018). *Sosyal medya kullanım motivasyonları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Facebook, Twitter, Instagram Örneği* [Unpublished Master's thesis], Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Antalya.

Bulduklu, Y., & Karaçor, S. (2019). *Kitle iletişim kuramları*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Carr, C.T. & Hayes, R.A. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23,46-65. doi:10.1080/15456870.2015.972282.

Carpenter, J., Morrison, S., Craft, M., & Lee, M. (2019, March). Exploring how and why educators use Instagram. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 2686-2691). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri - Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Crossman, A. (2020). *An overview of qualitative review methods*.<https://www.thoughtco.com/qualitative-research-methods-3026555>

Çakır, M. (2020). Karamanda yaşayan yetişkin bireylerin sosyal medya kullanma deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 91-105.

Çemrek, F., Baykuş, H., & Özaydın, Ö. (2014). Sosyal medya kullanım ve davranışlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Alphanumeric Journal*, 2(2), 61-76.

Dommett, E. J. (2019). Understanding student use of twitter and online forums in higher education. *Education and Information Technologies*, 24(1), 325-343.

Gezgin, U. B. (2018). Kullanımlar ve doyumlar kuramı açısından bir yaygın eğitim aracı olarak sosyal medya: Eğitimcilere öneriler. *İzlek Akademik Dergi*, 1(1), 12-35.

Göncü, S. (2018). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Y kuşağının Whatsapp kullanımı üzerine bir inceleme. *TRT akademi*, 3(6), 590-612.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

İşlek, M. S. (2012). *Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkileri: Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma* [Unpublished Master's thesis], Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Katz, E. (1959). Kitle iletişim araştırması ve popüler kültür çalışması: Bu derginin olası bir geleceği üzerine bir editör notu. *Bölüm Makaleleri (ASC)*, 165.

Koçak, G. (2012). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir'de bir uygulama*. [Unpublished doctoral dissertation], Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Koçoğlu, B. (2020). *Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve sosyal medya üzerinden sportif marka tercihlerinin incelenmesi* [Unpublished Master's thesis], Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 7(2), 58-81.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Mayfield, Antony (2008). *What is Social Media. iCrossing*. Retrieved from http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_Crossing_ebook.pdf, Acesso em, 3 (11).

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

Musa, A. S., Azmi, M. N. L., & Ismail, N. S. (2015). Exploring the uses and gratifications theory in the use of social media among the students of mass communication in Nigeria. *Malaysian Journal of Distance Education*, 17(2), 83–95. <https://doi.org/10.21315/mjde2015.17.2.6>.

Mustafa, B. H. M. (2018). *Sosyal medyanın gelişimi ve toplumda sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Erbil Salahaddin Üniversitesi örneği* [Master's thesis], Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Peled, D., Hoter, E., & Tamir, E. (2021). Parents' involvement inventory: Based on the Whatsapp application (PIWI). *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(3), 45-63.

Rubin, H. R., & Rubin, I. R. (2012). *Qualitative interviewing* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Shao G. 2009. Understanding the appeal of user-generated media: a uses and gratification perspective. *Internet Research* 19(1), 7– 25.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.

Tanta, I., Mihovilović, M., & Sablić, Z. (2014). Uses and gratification theory—why adolescents use Facebook?. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 20(2), 85-111.

Terence, C. (2017). *Social media: Practices, uses and global impact*. Nova Science Publishers, Inc.

Taşan, R. (2018). *Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı perspektifinden yaşlıların sosyal medya kullanım motivasyonları: Tazeleme Üniversitesi örneği* [Unpublished Master's thesis], Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında gençlerin sosyal medya kullanımına yönelik niteliksel bir araştırma. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(12), 1-26.

Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382 .

Yaylagül, L. (2010). *Kitle iletişim kuramları: Egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınlar.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12 baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Ş., Özdemir, M., & Alparslan, E. (2018). Kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde bir sosyal paylaşım ağı incelenmesi: Facebook Örneği. *Intermedia International e-Journal*, 5(8), 42-65.

We Are Social (2021). *Digital 2021: TURKEY*. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey?rq=turkey>.

Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Çerçevesinde Yetişkinlerin Eğitim Amaçlı Bilgi Edinme Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımının İncelenmesi*

Emel Duman¹, Prof.Dr. Şehnaz Baltacı²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye; emelozduman@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0001-5939-3476>

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye; sehnazbg@uludag.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0001-7826-7301>

Kaynak Göstermek için: Duman, E. & Baltacı, Ş. (2023). Kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde yetişkinlerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medya kullanımının incelenmesi. *International Innovative Education Researcher*, 3(1), 199-227.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, yetişkinlerin sosyal medyayı bir eğitim aracı olarak kullanmalarını etkileyen temel motivasyonları kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde belirlemektir. Çalışmada yetişkinlerin sosyal medya kullanımını motive eden faktörler arasından, birçok araştırmanın ortak sonucu olan “bilgi edinme” faktörü ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada yetişkinlerin bilgi edinme amacıyla sosyal medya kullanımını etkileyen alt faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonlarından olan biri olan bilgi edinme faktörü, bu çalışmada eğitim amaçlı bilgi edinme anlamında kullanılmıştır ve araştırmaya eğitim amaçlı bilgi edinen katılımcılar dahil edilmiştir. Çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış olup görüşmelerin dört tanesi yüz yüze bir tanesi ise telefon aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, sosyal medyayı bilgi edinme amacıyla kullanan ve 18 yaşın üzerinde olan beş yetişkinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu yetişkinlerin sosyal medyayı bilgi edinme amacıyla kullanmalarını etkileyen altı alt faktör elde edilmiştir. Bunlar; zamandan kazanç, kolaylık (ihtiyaç halinde ulaşılabilir olması, fiziksel olarak erişim kolaylığı), güncel bilgi, bilgi çeşitliliği, bilgi paylaşma (etkileşim, içerik üretimi) ve esnekliktir (kişisel bilgi seçimi, zaman, mekan).

Anahtar Kelimeler: yetişkin; Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı; sosyal medya

GİRİŞ

İletişim teknolojilerindeki ilerleme, insanların ilişkilerinin şeklini ve kapsamını geliştirmekte ve değiştirmektedir (Terence, 2017). 2004 yılında Web 1.0'dan Web 2.0'a geçişle birlikte bireyler pasif alıcılardan çok aktif kullanıcılar olarak web ortamında yerlerini almışlardır. Web 2.0 teknolojisine geçişle birlikte bireylerin toplu olarak iletişim kurmasına ve bilgi paylaşmasına olanak sağlayan çevrimiçi platformlar da ortaya çıkmıştır (Vural ve Bat, 2010). Çevrimiçi uygulamalar çeşitlenince sosyal medyanın popülaritesinin arttığı söylenebilir. Carr ve Hayes (2015) sosyal medyayı eğitime ihtiyaç duymadan etkileşimi kolaylaştıran internet tabanlı, kalıcı, kitlesel ve kişisel iletişim kanalları olarak tanımlamaktadır. Sosyal medya aracılığıyla bireyler sadece medya içeriğine erişen kullanıcılar olarak değil, aynı zamanda içerik üretebilen ve paylaşabilen aktif kullanıcılar olarak medyada yer alabilmektedir. Yazılı ve televizyon gibi iletişim kanalları aracılığıyla tek yönlü iletişim kurulurken, sosyal medya sunduğu çeşitli olanaklarla geleneksel medyadan ayrılmaktadır (Solmaz vd., 2013). Bu

* Bu çalışma 23-26 Haziran 2022 tarihlerinde Ören, Burhaniye, Balıkesir, Türkiye'de düzenlenen 2. Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Çevrimiçi Öğrenme Konferansı (ICETOL) sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur.

yeni medyayı geleneksel medyadan ayıran en önemli özellik, materyallerin dijitalleşmesi ve güncel güncellemelere izin vermesidir.

Ayrıca kişilerin bilgiye eriştikleri ortamlarda sosyal bağlar kurmalarına olanak sağlaması da yeni medyayı sosyal medyadan ayıran bir diğer kritik unsur olarak gösterilebilir (İşlek, 2012). İnsanlar sosyal medya aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurabilmekte, ihtiyaç ve sorunlarına anında cevap bulabilmektedir. WeAreSocial'ın raporuna göre Türkiye'de nüfusun %70,8'i aktif sosyal medya kullanıcısı. En çok kullanılan sosyal medya platformlarının sırasıyla YouTube, Instagram ve WhatsApp olduğu görülmektedir. Ayrıca WhatsApp, Instagram ve Facebook en çok zaman alan sosyal medya ve video izleme platformlarıdır (WeAreSocial, 2021).

En çok tercih edilen sosyal medya platformlarının özellikleri şu şekilde özetlenebilir. En popüler sosyal medya video platformu olan YouTube ile insanlar bu kanallarda kendi videolarını oluşturup paylaşabilmektedir (Mayfield, 2008). Instagram ile fotoğraf ve videolar kolayca düzenlenebilir ve filtreler kullanılarak eğlenceli paylaşımlar sağlanır (Koçoğlu, 2020). SMS mesajlarına alternatif olarak ortaya çıkan WhatsApp ile kullanıcılar, konum ve medya bazlı bireysel veya çoklu mesajları ücretsiz ve kolay bir şekilde gönderebilmektedir (Peled vd., 2021). Facebook aracılığıyla kullanıcılar iletişim kurabilir, sosyalleşebilir ve bilgi edinebilir (Alzougool, 2018).

Sosyal medyanın sağladığı faydalarla birlikte insanların sosyal medyayı ihtiyaçlarını karşılamak için kullanmak isteyip istemedikleri konusu gündeme geldi. Katz'a (1959) göre medyanın işlevselliğinin araştırılması amacıyla "medya insanlara ne yapar?" sorusundan ziyade "insanlar medya ile ne yapar?" sorusuna cevap aranmalıdır. Bu soru ile Katz Kullanımlar ve Doyumlar kurumunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kuramın öncülerinden Katz' a (1959) göre insanların gerek toplumsal gerekse psikolojik kökenli bir takım ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlarını medyadan ya da farklı kaynaklardan yararlanarak doyuma ulaştırma konusunda beklentiye girmektedirler (Yaylagül, 2021). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı perspektifinden bireylerin medya kullanım motivasyonlarını belirlemek için çeşitli araştırmaların yapıldığı görülebilmektedir. Medya kullanımını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı eşliğinde inceleyen çalışmalar sonucunda; bireylerin içerikleri bilgi, eğlence ve ruh hali yönetimi ihtiyaçlarını karşılamak için tükettikleri, sosyal bağlantıları geliştirmek için içerikle ve diğer kullanıcılarla etkileşime girerek medyaya katılım sağladıkları, kendilerini ifade etmek ve kendini gerçekleştirmek amacıyla medyayı kullandıkları görülmektedir (Shao, 2009). Bulduklu ve Karaçor (2019) ise bireylerin kitle iletişiminde bulunmalarının temel amacını bilgi edinme, zaman geçirme, eğlenme, toplumsal etkileşim ve iletişim vb. gibi toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarını tatmin etmek olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin sosyal medyayı hangi ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığının saptanması sosyal medyada içerik üretenler tüm paydaşların odak noktası haline gelmektedir. Yapılan çalışmalar insanların sosyal medyayı bir takım ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur (Akçay, 2011; Köseoğlu, 2012; Çemrek, Baykuş & Özaydın, 2014; Üner, 2016). Sosyal medya her yaş grubundaki bireylere hitap ettiğinden dolayı çalışmalar farklı yaş gruplarını da içerecek şekilde çeşitlilik göstermektedir. Çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımını kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde inceleyen araştırmalar sonucunda öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonları farklı kategorilerde sıralanmıştır. Üçer (2012) öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonlarını; arama/ulaşma/paylaşma, zaman geçirme, eğlence, rahatlama, düşüncelerin ifadesi/ iletişim, kullanım kolaylığı/ rahatlığı, gözetleme/gözetim ve beğenilme/ takdir edilme olarak, Musa, Azmi & İsmail (2013) iletişim, haber paylaşımı, araştırma, fikirlerini ifade etme, bir bağlantıyı sürdürme, işbirliği yapma ve arkadaşlar edinmek olarak, Çemrek, Baykuş ve Özaydın (2014) eğlence, sosyal etkileşim, haberdar olma, kendini ifade etme, toplumsal değişime katkı olarak, Barak (2018) ise sosyal etkileşim, gözetim, kendini ifade etme, kendini sunma, benliğinin imajını oluşturma olarak belirlemiştir. Yapılan çalışmaların özeti olacak şekilde Ajimakin (2018) ise gençlerin sosyal medya kullanımını, sosyallik, bilgi, kendini arama davranışı ve eğlence olarak dört faktör altında topladığı görülmektedir. Bu çalışmaların ortak sonucu olarak gençlerin daha çok sosyalleşme, vakit geçirme, bilgi edinme amacıyla sosyal medya kullandıkları söylenebilmektedir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya uygulamaları kullanım nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin Facebook'u sosyal etkileşim ve bilgi edinme amacıyla Twitter'ı habere ulaşma ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla, Instagram'ı da daha çok eğlence ve zaman geçirme amacıyla

kullandıkları görülmektedir (Üçer, 2016). Lisans öğreniminde çevrimiçi forumlar ve Twitter'ı öğrencilerin nasıl kullandıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda öğrencinin forumları Twitter'dan daha fazla kullandığı ancak her iki aracın da öğrenme çıktılarının artmasına destek sağladığını sonucuna ulaşılmıştır (Dommet, 2019). Taşan' ın (2018) yaşlıların sosyal medya kullanım motivasyonlarını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı eşliğinde incelediği çalışması sonucunda, yaşlıların sosyal medya kullanım motivasyonlarını en çok etkileyen faktör olarak bilgi edinme faktörünün geldiği belirlenmiştir. Diğer kullanımı etkileyen motivasyonlar da sosyalleşme ve etkileşim, kişisel kimlik temsili olarak belirlenmiştir. Tanta, Mihovilović & Sablić (2014) da ergenlerle ilgili bir çalışma yapmıştır. Ergenlerin facebook kullanımının hangi ihtiyaçlarını karşıladığını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, ergenlerin sosyalleşmek, iletişimde bulunmak, okul etkinliklerini tartışmak, toplantılar ayarlamak ve sosyal etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmak için Facebook kullandığını sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal medya kullanımını kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde inceleyen çalışmalarda ortaya çıkan ortak faktörlerden biri “bilgi edinmedir”. Literatürde kullanımlar ve doyumlar kuramı kapsamında yapılan araştırmalarda kullanıcıların sosyal medyayı kullanımlarını çeşitli yaş grupları açısından inceleyen çalışmalara rastlanılmasına rağmen yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanımını, kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı perspektifinden inceleyen bir araştırmaya şu ana kadar yapılan literatür incelemesinde rastlanmamaktadır. Literatürdeki bu eksikliği gidermek amacıyla yapılan bu çalışma ile yetişkinlerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medyayı kullanımını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın alanyazına ve ayrıca sosyal medya aracılığıyla yetişkinlere yönelik eğitimler ve eğitim içerikleri üreten içerik üreticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak kullanmalarındaki temel motivasyonları inceleyen bu araştırma kapsamında cevap aranacak sorular şu şekildedir:

1. Bilgi edinmek için yetişkinlerin sosyal medya kullanım tercihleri nelerdir?
2. Sosyal medya yetişkinler için ne anlama gelmektedir?
3. Yetişkinleri sosyal medyayı bir eğitim aracı olarak kullanmaya motive eden faktörler nelerdir?
4. Sosyal medyanın bilgi edinme boyutundan yararlanan yetişkinler sosyal medyayı hangi alanlarda eğitim almak için kullanmaktadır?
 - a) Yetişkinler sosyal medyayı eğitim amaçlı nasıl kullanıyor?
 - b) Yetişkinler belirli bir program dahilinde oluşturulan eğitimi mi tercih ederler yoksa kısa süreli eğitimi mi tercih ederler? Neden?
 - c) Yetişkinlerin aldıkları eğitimden ne kadar memnun?

YÖNTEM

Yetişkinlerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medya kullanım motivasyonlarının incelendiği bu çalışmada temel nitel araştırma tasarımı benimsenmiştir. Merriam 'a (2009) göre temel nitel araştırmalarda amaç, bireylerin deneyimlerini ve yaşantılarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır. Temel nitel araştırmalar ile yaşam içindeki davranışlar, tutumlar, olaylar ve süreçler hakkında derinlemesine bilgi edinilmektedir (Crossman,2020). Patton' da (2015) araştırmacıların temel nitel araştırma yaklaşımı ile belirli bir bağlamda durumları ve etkileşimleri anlamak için tercih ettiklerinden bahsetmiştir. Bu söylemden yola çıkılarak bu çalışmada yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak kullanım motivasyonlarını ortaya çıkarmak amacıyla temel nitel araştırma süreçleri kullanılmıştır. Araştırmayı durum çalışması deseninden ayıran temel fark, araştırmanın temel nitel araştırma yöntemlerinden sadece görüşme tekniğiyle yürütülmüş olmasıdır. Durum çalışmasında ise birden fazla veri toplama aracı ile veriler toplanarak bir ya da birden fazla durum hakkında derinlemesine bilgi edinilmektedir (Yıldırım& Şimsek,2021).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, bir olay, olgu ve durumların açıklanmasında kullanılmaktadır (Yıldırım& Şimşek, 2021). Amaçlı örnekleme yönteminin bir çeşidi olan tipik örnekleme yönteminde amaç, yeni bir durum hakkında bilgi edinmektir (Patton, 1987). Bu çalışmada da sosyal medyanın eğitsel kullanımını artırmak ve yetişkinlerin bu platformu bilgi edinme amacıyla kullanımlarını motive eden faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanan bireylerin çalışmaya dahil edilmesi nedeniyle tipik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultu da araştırmaya dahil olacak katılımcılardan sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanma ve yetişkin olma yaşı kabul edilen 18 yaş üzerinde olma şartı aranmaktadır. Bu koşullara uyan beş (5) katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların sosyal medyayı bilgi edinme boyutunda hangi motivasyonlara sahip olduğunun ortaya çıkarılması amacıyla ayrıca her katılımcının farklı eğitim seviyesine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ait veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik veriler

Katılımcı	Yaş	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu
K1	32	Yüksek Lisans	Çalışıyor
K2	43	Lise	Çalışmıyor
K3	45	Üniversite	Çalışıyor
K4	30	Yüksek Lisans	Çalışıyor
K5	45	Doktora	Çalışıyor

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmacılar, bir durumun ya da olayın derinlemesine araştırılmasına olanak tanıyacak şekilde kurgulanmaktadır (Rubin ve Rubin, 2012). Bu nedenle, görüşme süreci doğal diyalogun oluşmasına ve katılımcıların bakış açılarını ve yanıtlarını özgürce paylaşmalarına izin verecek şekilde katılımcıların uygun olduğu zaman ve mekanlarda yapılmıştır. Böte alan uzmanın görüşme süreleri ve görüşme sorularının yapılandırılması konusundaki görüşleri dikkate alınarak veriler yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları çalışmanın sonunda sunulmuştur (Ek1.) Katılımcılardan dördü ile yüzyüze görüşmeler yapılmış, bir katılımcı ile ise telefon aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15 dakikadan oluşmaktadır. Görüşme esnasında tüm katılımcılardan izinleri dahilinde ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kayıt altına alınan görüşmelerin transkripti çıkarılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Toplanan verilerin kategorilere ayrılması sürecinde verilerin geçerliliğin sağlanması amacıyla bir Böte alan uzmanının görüşlerine de başvurulmuştur. Böylece kategorilere son şekli verilmiştir. Kullanımlar ve doyum kuramına göre bireylerin ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlarını gidermeleri sonucunda bir doyum elde etmektedirler. Bu araştırmada bireylerin sosyal medya kullanımını motive eden faktörler arasından birçok araştırmanın ortak sonucu olan bilgi edinme faktörü ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada bireylerin bilgi edinme amacıyla sosyal medya kullanımını etkileyen alt aktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Kullanımlar ve doyumlar kuramından yola çıkarak hazırlanan görüşme soruları ihtiyaç, doyum ve memnuniyeti belirleyecek şekilde üç kategoriye ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda (Tablo 2.) soruların kategorilere göre ayrımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Kategorilerine göre görüşme soruları

Kullanım İhtiyacına Yönelik Sorular	Kullanımı Faktörler	Motive Eden	Elde Edilen (Memnuniyet)	Doyum
Yetişkinlerin Eğitim Amaçlı En sık Kullandıkları Sosyal Medya Uygulamaları Nelerdir? Sosyal medyanın bilgi edinme boyutundan yararlanan yetişkinler hangi alanlarda eğitim almak amacıyla sosyal medyadan yararlanmaktadır? Yetişkinler sosyal medyayı eğitim amaçlı olarak nasıl kullanmaktadırlar? Yetişkinler belirli bir program dahilinde oluşturulan eğitimlere mi tercih etmektedirler yoksa kısa süreli eğitimleri mi tercih etmektedirler? Neden?	Sosyal medya yetişkinler için ne anlama gelmektedir? Yetişkinlerin sosyal medyayı bir eğitim aracı olarak kullanmalarını motive eden faktörler nelerdir?		Yetişkinler eğitimden ne kadar kalmaktadırlar?	aldıkları memnun

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlikten ziyade inandırıcılığın (trustworthiness) olması gerektiğinden bahsedilmektedir (Guba& Lincoln, 1982). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık kriterleri inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olmak üzere dört temel başlık altında toplamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliliğini) sağlamak amacıyla araştırmanın tasarım süresince verilerin yorumlanmasına kadar tüm aşamaları temel nitel araştırma basamakları dikkate alınarak sürdürülmüş ve bir Böte alan uzmanı tarafından tüm süreçler teyit aşamasından geçmiştir. Aktarılabilirliğinin (dış geçerliliği) sağlanması amacıyla da araştırmanın yürütülme süreci adım adım açık bir şekilde tanımlanmıştır. Teyit edilebilirliğin (dış güvenilirlik) sağlanması adında da tüm ham veriler, görüşme kayıtları, ses dosyaları, alınan notlar saklı tutulmaktadır. Tutarlılık (iç güvenilirlik) için ise yardımcı araştırmacı tarafından veriler tutarlılık incelemesine tabi tutularak elde edilen temalar ve kodlar gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan katılımcıların sosyal medyayı bilgi edinme amacıyla kullanım motivasyonları ve elde ettikleri doyumlar derinlemesine araştırılmıştır.

BULGULAR

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler her bir görüşme sorusu için ayrı başlıklara ayrılarak aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Bilgi edinmek için yetişkinlerin sosyal medya kullanım tercihleri nelerdir?

Bu soru ile yetişkinlerin eğitim amaçlı sosyal medya kullanım tercihleri ve nedenleri belirlenmeye çalışılmakta ve verilen cevaplardan yetişkinlerin eğitim amacıyla sosyal medya kullanım ihtiyaçları saptanmaya çalışılmaktadır. Beş katılımcıdan dördü eğitim amacıyla ilk olarak YouTube'ı kullandıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise (K3), kullanım sıralamasında YouTube'dan hiç bahsetmemiştir. İki katılımcı (K1,K4) YouTube, Facebook ve Instagram'ı en çok tercih ettikleri uygulamalar olarak sıralamışlardır. Bir katılımcı ise (K2) YouTube ve Instagram olmak üzere sadece iki uygulama kullandığını belirtmiştir. Ayrıca K3 numaralı kullanıcı ve K5 numaralı kullanıcı Telegram'ı da kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece bir tanesi (K5) Twitter'i eğitim amacıyla kullandığını belirtmiştir. Ayrıca yine katılımcılardan sadece biri (K3),

WhatsApp'ı eğitim amacıyla kullandığını söylemiştir. Aşağıda katılımcıların eğitim amacıyla en çok tercih ettikleri sosyal medya uygulamaları tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların eğitim amaçlı sosyal medya tercihleri

K1	K2	K3	K4	K5
1.YouTube	1. YouTube	1. Telegram	1. YouTube	1.YouTube
2. Facebook	2. Instagram	2. Instagram	2 .Instagram	2. Twitter
3. Instagram		3. Whatsapp	3. Facebook	3. Telegram ve
			4. Telegram ve	WhatsApp
			WhatsApp	

Katılımcıların YouTube'u eğitim amacıyla tercih etme nedenleri; bilgilendirici videolar içermesi, farklı kişilerin anlatımından dolayı kaynak çeşitliliği bulunması, hem görsel hem işitsel uygulamalı içeriklerin mevcut olması olarak özetlenebilir. YouTube'ı ilk sırada belirten katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K4: "Eğitim açısından YouTube videoları çok popüler şu an mesela bir sorun varsa oradan buluyorsun. Örnek olarak vereyim bu çok önemli bence senin araştırmaya da etki edecektir. Doğalgazım çalışmıyordu benim, sıkıntısı vardı. Eskiden bilirsin kitapçıklarını okurdun ama şimdi bakıyorum bakıyorum kitapçık bulamadım, sonra kardeşim dediki Youtube'da vardır kesin biri anlatmıştır. Gerçekten de Youtube girdiğimde o doğalgazın o markasına özel neyin nerede olduğunu anlatan bir video çalışması vardı ve onu oradan yaptım, o bende bir etki uyandırmıştır."

K1: "YouTube kullanıyorum videolardan dolayı, videolar daha bilgilendirici oluyor yani kitaptan bir şey yapmaktan ziyade"

K2: "YouTube da daha çok şey var, bilgi sahibi olacağımız daha çok kaynak var, videolar var."

Katılımcıların Facebook'u eğitim amaçlı tercih etme nedenleri; farklı kişilerden bilgi edinme olanağının olması, çeşitli gruplara üye olma imkanı ve bilgi akışının sağlanmasına fırsat tanıyor olması şeklinde özetlenebilir. Facebook'u sık kullandığını belirten katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

K1: "Face kullanıyorum, orada farklı kişiler var, üye olduğumuz gruplar var. Oradan farklı görüşler oluyor, onların görüşlerini alabiliyoruz ya da yardımlaşabiliyoruz bu güzel"

K4: "Facebookta konularla ilgili gruplar var mesela,"

Katılımcıların Instagram'ı eğitim amaçlı tercih etme nedenleri; etkinliklerden haberdar olma, bilgi paylaşımlarını takip etme, kişileri takip etme, kısa bilgilendirici videolar içermesi (reels) olarak özetlenebilmektedir. Beş katılımcıdan dördü Instagram'ı eğitim amacıyla kullandığını belirtmiştir. Instagram'ı eğitim amacıyla kullanan katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

K1: "Instagram kullanıyorum bireysel olarak, onu da bir şeylerden haberdar olmak adına, takip ettiğim sayfalar var zaten, paylaşım yapmıyorum ama sadece takip etmek için kullanıyorum. Bir şeylerden haberdar olabilmek adına yeni etkinlik olur onun için kullanıyorum."

K2: "Instagramda daha rahat bulup kişileri daha rahat ulaşabiliyorum. İlk Instagram da daha çok takip edip sonra da bakıyoruz kendi Youtube sayfasına geçeceğine girip orada inceleme yapıyoruz."

K3: "Orada daha çok bireysel kişileri daha kolay takip edebiliyorum. Onlarda(kişiler) geniş kitelere paylaşım yapıyorlar. Bir de kaydettikleri için videoları daha sonradan tekrar ulaşabildiğim için Instagram'ı seviyorum."

Katılımcıların Telegram'ı eğitim amaçlı tercih etme nedenleri; bilgi amacıyla gruplara dahil olabilme, geniş kitlelerle bilgi paylaşımı, telefon numarası paylaşımı olmamasından dolayı mahremiyet sağlanması şeklinde özetlenebilir. Telegram ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K3: "Telegramda geniş gruplar, kitlesel olarak böyle daha fazla kişinin katıldığı gruplar olduğu için daha çok tercih ediyorum. Bir de Telegramda ki bazı benim dahil olduğum gruplar kapalı gruplar yani herkesin girip çıkamayacağı gruplar olduğu için daha özerk ve daha nitelikli eğitimler verebiliyorlar orada. Ayrıca akademik olarak üst seviye olan bazı gruplarım var onlar mesela herkesin nasıl diyim sadece kendi alanında uzmanlaşmış kimselere eğitim vermek istiyorlar ve dışarıdan kimsenin katılmasını istemiyorlar. O yüzden onların grupları"

daha verimli oluyor.”

K5:” Telegram öğrencilerle iletişim açısından önemli, mesela Telegram da kimse kimsenin numarasını bilmiyor bir grup açtığın zaman.”

Katılımcıların WhatsApp’ı eğitim amaçlı tercih etme nedenleri; güncel, anlık paylaşımları takip edebilme, farklı türdeki dosyaları paylaşma imkanı sunması olarak özetlenebilir. WhatsApp’ı eğitim amacıyla kullanan katılımcıların görüşlerinden örnekler şu şekildedir.

K3:” WhatsApp’ta genelde Teams üzerinden link atarak aldığım eğitimler var. Buralarda da yazışmalar ve paylaşımlar daha güncel oluyor, daha çabuk ulaşabiliyoruz. WhatsApp biraz daha güncel oluyor eğitim amaçlı daha çok birbirimizden haberdar olmak amacıyla Whatsapp kullanıyorum.”

K4:”Bir proje yapıyorsan onun WhatsApp grupları var, öğretmenlerle oradan konuşabiliyorsun, istişare yapabiliyorsun, işte onlar bir şey paylaşıyorlar. Mesala yaptıkları çalışmanın YouTube linkini atıyorlar, yaptıkları güzel çalışmalarını gruptan görebiliyorsun, online eğitimler veriyorlarsa onları da oradan takip edebiliyorsun.

Katılımcıların Twitter’ı eğitim amaçlı tercih etme nedeni olarak ilgililenen konularla ilgili bilgi akışı sağlaması olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan sadece bir tanesi Twitter’ı eğitim amacıyla kullandığını belirtmiştir. Katılımcının Twitter ile ilgili görüşü şu şekildedir:

K5: “Twitter’ı yalnızca okumak için kullanıyorum, okumak derken bilgi akışı, ilgilendiğim konulardaki paylaşımları takip ediyorum.”

Sosyal medya yetişkinler için ne anlama gelmektedir?

Yetişkinlerin sosyal medyayı anlamlandırmalarının istendiği bu soru ile sosyal medya kullanımlarını motive eden faktörler belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmacı tarafından ilk etapta yetişkinler için sosyal medyanın ne anlama geldiği sorulduktan sonra, soru genişletilerek “Sosyal medya kullanıyorum, çünkü.....” şeklinde sorularak sorunun çünkünden sonraki kısmını cevaplamaları istenmiştir. Beş katılımcıdan üçü sosyal medyanın kendileri için bilgi (K2), güncel bilgi (K3) , yeni bir bilgi- yeni bir bakış açısı (K1) anlamına geldiğini söylemiştir. Katılımcılardan biri (K4) sosyal medyanın hayatının önemli bir noktasında olduğunu ve Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olmasından dolayı işi gereği eğitim amacıyla çok fazla kullandığını belirtmiştir. Beş numaralı katılımcı ise sosyal medyanın kendisi için kolaylık anlamına geldiğini ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

K5: “ Öğretim faaliyetlerini kolaylaştırıyor daha da hızlandırıyor. Bir dolu yapılması gereken teferruat işi bir anda hemen halledabiliyorsun bir dosyayı taşıyarak bir anda paylaşman gereken herkese bir anda paylaşmış oluyorsun, öbür türlü e-maile göndereceksin işte falan ayrı ayrı yapacaksın, uğraşmak gerekiyor, hayatı kolaylaştırıyor.”

K3: “Sosyal medya kullanıyorum çünkü güncel bilgiye ulaşıyorum”.

K1:” Kullanıyorum çünkü yeni bir bilgi, yeni bir ışık diyebilirim, ya farklı bir alan yani yeni bir bakış açısı diyebilir.”

Yetişkinleri sosyal medyayı bir eğitim aracı olarak kullanmaya motive eden faktörler nelerdir?

Bu soru ile yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanmalarını motive eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Katılımcıların verdiği cevapların kategorilere ayrılmış gösterimi aşağıdaki(Tablo 4) gibidir.

Tablo 4. Katılımcıların eğitim amaçlı sosyal medya kullanımını motive eden faktörler

K1	K2	K3	K4	K5
1. Zamandan kazanç	1. Sıkıştığım zaman yardımcı, fayda sağlıyor	1.Kolay erişilebilir (Ekipman gerektirmiyor)	1. Her soruna bir çözüm	1. Kolay hızlı etkileşim
2.Daha kaliteli bilgi	2.Kitaptan daha çabuk bilgiye ulaşma	2. Lokasyonla ilgili problemleri	2. Okuma gerektirmiyor, uygulamalı görsel çözüm	2. Güncel olması
			3. Kitaplarda olmayan çözümler	3.Paylaşımlarda farklı dosya

3.Araştırma kolaylığı	kaldırıyor	türlerini destekleme
4. Zamandan kazandırma	3.Çevresel faktörlerden uzaklaşmış olma	

Tablo 4’te deki gibi özetlenen katılımcıların sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmalarını motive eden faktörlere dair ortak bulgular; bilgi edinme konusunda zamandan kazanç sağlaması, bilgi gerektiren bir problem durumu ile karşılaşıldığında çözüm üretmek adına kitaplara nazaran daha çabuk bilgiye ulaşım sağlaması, kitaplardan yazılı bilgi edinmektense görsel anlaşılır ve uygulamalı bilgi sunulması, eğitim almak amacıyla bir yere ulaşım sağlamaya ya da ek ekipmana gerek kalmadan her yerden eğitim alınmasına imkan ve fırsat tanıdığı şeklindedir. Beş numaralı katılımcının akademisyen olmasından dolayı sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanım nedenini, öğrencileriyle hızlı etkileşim sağlaması, güncel bilgileri, ders içeriklerinin paylaşabilmesi ve farklı dosya türlerini destekleyerek eğitim faaliyetlerini kolaylaştırması olarak sıralamıştır. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K3:” Sosyal medyayı kullanmamdaki ilk sebep kolay ulaşılabilir olması.Yani ben mesela şimdi bir tefsir programı takip ediyorsam, işte evden çıkacağım hazırlanacağım çocukları ona göre programını yapacağım ama sosyal medyadan takip ettiğim zaman bu tür fiziksel engeller olmadan aynı anda bazen kendi işimi yaparken de mesala işte böyle fiziksel durumlarda (çocuk ağlıyor o esnada) bir yere bırakma derdi olmuyor. Birinci sebebim bu, fiziksel anlamda kolay ulaşılabilir olması. İkinci sebepte lokasyon olarak çok uzakta olan kişilere bile kolaylıkla ulaşabildiğim için, yani o kadar mesela 3000-5000 çok daha fazla katılımcı olan insanlar. 5000 kişiyi nereye sığdıracaksın konferans salonu bulman lazım onda da gerek kurumsal olsa da 5000 kişinin bir yerde bulunduğu çıkacak gürültüyü düşün. Ne kadar organize olabilirsin ne kadar katılımcı bulabilirsin. Ama burada sadece konu ile ilgili olan insanlar grupta bulunduğundan dolayı dikkat dağılmıyor.

Telefonda yüklü olan programlar olduğundan techizat gerektirmiyor fazla mesela bilgisayara bağlı kalmıyorsun telefonda çok rahatlıkla takip edebiliyorsun. “

K2: “Sıkıştığım zaman yardımcı oluyor ve kullandıklarımın da fayda görüyorum kullandığım zamanda. Bu da tabi daha çok buraya yönelmemi sağlıyor kitaptan daha çok. Ya tabi daha çabuk ulaşabildiğimiz için araştırması daha kolay, daha çabuk bilgi sahibi oluyorum, bu da tabi zamandan kazandırıyor ekstra.”

Sosyal Medyanın Bilgi Edinme Boyutundan Yararlanan Yetişkinler Hangi Alanlarda Eğitim Almak Amacıyla Sosyal Medyadan Yararlanmaktadır?

Bu soru ile yetişkinlerin hangi alanlarda eğitim almak amacıyla sosyal medyayı kullanma ihtiyacı duydukları saptanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların eğitim alanları

K1	K2	K3	K4	K5
1. Çocuk eğitimi	1. Çocukların dersleri	1.Dini anlamda	1. Mesleki gelişim	1. Akademik gelişim
2.Mesleki gelişim	2.Güncel Haberler	2.Beslenme, sağlık	2.Akademik gelişim	2. Mesleki gelişim
3.Akademik gelişim	3.Yemek tarifleri	3.Mesleki gelişim		3. Kullanılabilir pratik bilgi (alet kullanımı,tarifler vs.)
		4. Çocuk gelişimi		

Tablo 5'ten de görüldüğü gibi katılımcılardan dördü (K1,K3,K4,K5) daha çok akademik ve mesleki anlamda sosyal medyanın eğitim boyutundan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan üçü (K1,K2,K3) çocukların eğitimi ve gelişimi içinde sosyal medyadan bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı (K3)ise hem dini konularda hem de beslenme ve sağlık konusunda sosyal medya aracılığıyla bilgi edindiğinden bahsetmiştir. Katılımcı görüşlerden bazı örnekler aşağıdaki gibi sunulmuştur.

K3:” İlk başta dini konularda takip ettiğim derslerim var ilk sırada bu geliyor, ikincisi beslenmeyle ilgili böyle sağlıklı olan sayfaları takip ediyorum. Yeni tarifler öğrenmenin yanında ilham da oluyor mesela. Beslenme alanında, kendi mesleki anlamda da hani takip ettiğim kişiler var. Bilgi paylaşımı adına mesleki anlamda da takip ediyorum.”

K5:” Mesela işte mutfakta bir şey yapabilmek, uygulama yapmak ya da bir alet kullanabilmek ya da işte akademik anlamda öğrenmem gereken şeyler varsa onları öğrenmek.”

Yetişkinler Sosyal Medyayı Eğitim Amaçlı Olarak Nasıl Kullanmaktadırlar?

Bu soru ile yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanım şekillerden Shao'un (2009) belirttiği üretim, tüketim ve katılım faaliyetlerinden hangisini daha çok sergiledikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Katılımcılardan dördü (K1,K2,K4,K5) sosyal medya üzerindeki yüklenmiş videoları izlediklerini bu şekilde bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K1) Instagram'daki canlı bağlantılara katılarak eğitimler aldığını ve Facebook üzerinden etkileşime girerek bilgi edindiğini söylemiştir. Bir katılımcı ise (K3) diğer katılımcılardan farklı olarak, online derslere katıldığını ve eşzamanlı olarak eğitimler aldığından bahsetmiştir. Ayrıca iki katılımcı (K4, K5) sadece video izlemekle kalmayıp içerik üretip paylaştıklarını ve bu şekilde eğitim amaçlı sosyal medyayı kullandıklarını da belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

K1:” Instagram üzerinden canlı bağlantılara katılıyorum ama YouTube üzerinden var olan dosyaları, videoları izliyorum ya da dediğim gibi genelde grup tartışması tarzında mesela İngilizce sayfalar var Facebook ta genellikle orada soruları paylaşıyorlar. Soruların cevaplarını ya da senin sorun varsa onu paylaşıyorsun, doğru cevabı soruyorsun.”

K3:” Eğitim amaçlı eğer takip ettiğim konu çok spesifik bir şeyse yani mesela ben süt ürünleri ile uğraşıyorum, bir kişinin geçmişte ne yaptığını araştırmam gerekiyorsa YouTube videoları falan izliyorum, yemek kanalı da olabilir. Yani dini konularda online dersleri takip ediyorum çünkü zaten online derslerde çok kıymetli olan hocalar birazcık daha mahremiyete önem gösteriyorlar. Ses ve görüntü açısından herkese ulaşılabilir olmasını istemiyorlar. Burada online katılmış oluyorum.”

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak katılımcıların faaliyetleri aşağıdaki tablodaki gibi (Tablo 6) sınıflandırılabilir.

Tablo 6. Katılımcıların sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanım şekilleri

Katılım	K1,K3,K4,K5	Instagram'da canlı bağlantılara katılma, Facebook' ta gruplarla etkileşim, Online derslere katılım
Üretim	K4,K5	İçerik üretip, paylaşma
Tüketim	K1,K2,K3,K4,K5	Yüklenmiş içerikleri izleme yada dinleme

Tabloya göre katılımcılardan iki numaralı katılımcı dışındaki tüm katılımcıların yüklenmiş videoları yada içerikleri izleyerek/ dinleyerek, canlı bağlantılara ve online derslere katılarak gruplarla etkileşimde bulunarak hem tüketim hem de katılım faaliyetlerinde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca iki katılımcının (K4,K5) içerik üretip paylaşarak üretim faaliyetinde buldukları da görülmektedir.

Yetişkinler Belirli Bir Program Dahilinde Oluşturulan Eğitimlere mi Tercih Etmektedirler Yoksa Kısa Süreli Eğitimleri mi Tercih Etmektedirler? Neden?

Bu soru ile yetişkinlerin ne tür eğitimlere ihtiyaç duydukları ve neden bu eğitimleri tercih ettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Beş katılımcıdan üçü (K1,K2,K5) vakit buldukça, ihtiyaç halinde, belirli bir program dahilinde değil de kısa süreli, ücretsiz eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (K1), kayıt olup dahil olunan eğitimlere vakit bulamadığından dolayı katılamadığını, bir diğer katılımcı da (K4) belirli saatleri olan online eğitimlere mesai saatlerine denk gelmesi nedeniyle katılamadığını belirtmiştir. İki katılımcı ise (K3,K4) sosyal medya üzerinden ücretli, atölyeler şeklindeki eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dört numaralı katılımcı (K4) belirli bir program dahilinde devamı olan eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler kesitler aşağıdaki gibidir.

K4: " Ben hiç ücretli eğitim almadım ya, ücretli eğitimlere hiç katılmadım yani. Mesela bu MIT'in falan da ücretsiz eğitimlerine katıldım bahsetmişim ya belki hatırlarsın sende ama onun ücretli eğitimleri aslında çok güzeller ama işte ücretli kısımlarına katılamıyorum maalesef."

K3: "Bazen fotoğrafçılıkla ilgili bir eğitim oluyor merak ediyorum, katılıyorum ve ya daha da üst seviye psikoloji alanında, çocuk gelişimi ile ilgili bir şey oluyor bir atölye oluyor ona katılıyorum. Ama onlar genelde iki ders üç ders, daha kısa süreli, atölyeler şeklinde onlara da katılmışlığım var ücretli olarak."

Yetişkinler aldıkları eğitimden ne kadar memnun kalmaktadırlar?

Yetişkinlerin aldıkları eğitimden duydukları memnuniyetin belirlenmesi ile sosyal medyayı eğitim amacıyla kullandıklarındaki elde ettikleri doyumun düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır. Katılımcıların memnuniyet ifadeleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Katılımcıların memnuniyet ifadeleri (özet)

K1	K2	K3	K4	K5
Bayağı memnunum, faydalı oluyor	Çok faydalı oluyor, insanın eli ayağı	Çok verimli oluyor, hayatıma birçok bilgi katıyor	Her eğitim bir şey katıyor, kendimi geliştirdim, aldığım eğitimlerin hepsini kullandım	Özellikle uygulamalı yapılacak şeylerde çok faydalı oluyor.

Tablo 6' da görüldüğü üzere katılımcıların hepsi (K1,K2,K3,K4,K5) aldıkları eğitimlerin kendileri için faydalı ve verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı ayrıca (K3), online eğitimlerde sadece o konuya merakı ve ilgisi olan kişilerin katılmasından dolayı grup bilincinin rahatlıkla sağlanabildiğinden ve canlı derslerin belirli bir saati olduğu, kaçırıldığında tekrarı olmadığı için online eğitimlere katılırken daha özen gösterdiğinden bahsetmiştir. Bu sebeple online eğitimlerin kendisi açısından verimli olduğu söylemiştir. Bir diğer katılımcı (K4) ise kullanabileceği eğitimler aldığını ve öğrendiklerinin hepsini de kullandığını söylemiştir. Ayrıca yine aynı katılımcı video izleyerek bir bilgi edinmesi gerekiyorsa izlemeden önce yorumlara bakarak videonun içeriğinin kalitesi hakkında ön bilgi edindiğini ve ona göre izleyeceği videoları seçebildiğini bu sebeple yorumların sosyal medyanın olmazsa olmazı olarak düşünülmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

K2: " Çok faydalı oluyor nasıl tabir edilir insanın eli ayağı, elimiz ayağımız yani direk çok büyük kolaylık ve hani birinden memnun kalmazsan birinden oluyor. Yani eğitmen çok mutlaka birinden faydalanıyorsun, yani sana uyan mutlaka bir öğretmen çıkıyor."

K3: ".....Bir de şey var mesela belirli bir üniversite okusanız belirli bir alanda eğitim

alyorsunuz sizin istediğiniz ya da istemediğiniz konularda da eğitim alıyorsunuz. Bu tip online eğitimlerde sadece nokta atış, hangi konuda bilgi almak istiyorsanız onun eğitimi veriliyor. Bu da tabii böyle daha insan isteyerek katıldığı için daha verimli geçiyor. Hem eğitim veren açısından hem de eğitim alan açısından”.

Katılımcılardan biri de eğitim amacıyla kullandığı sosyal medya uygulamalarını faydalı olma sebepleri ile birlikte sıralamıştır. Katılımcının ifadesi şu şekildedir.

K5:” yani bir şeyin yapılışını öğreneceksem işte görsel video içerikleri YouTube bana çok faydalı oluyor yani orada o faydalı ama bir görsel almak istiyorsam daha çok Twitter faydalı. İşte bir dosya paylaşımı varsa öbürü daha faydalı, Telegram-WhatsApp. Uygulamalı yapılacak bir şey öğreneceksem daha çok video izlemeyi tercih ederim. Öyle olunca da YouTube faydalı mı? Faydası çok çünkü özellikle pandemi döneminde video izleyerek öğrenmeye alıştık.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı; yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak kullanmalarını etkileyen temel motivasyonları kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde belirlemektir. Bu çalışmada bireylerin eğitim amacıyla sosyal medya kullanımını motive eden faktörler arasından birçok araştırmanın ortak sonucu olan bilgi edinme faktörü ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada bireylerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medya kullanımını etkileyen alt faktörler ortaya çıkarılmıştır. Çalışmadaki katılımcıların sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmalarını motive eden faktörlere dair ortak bulgular; bilgi edinme konusunda zamandan kazanç sağlaması, bilgi gerektiren bir problem durumu ile karşılaşıldığında çözüm üretmek adına kitaplara nazaran daha çabuk bilgiye ulaşım sağlaması, kitaplardan yazılı bilgi edinmektense görsel anlaşılır ve uygulamalı bilgi sunulması, eğitim almak amacıyla bir yere ulaşım sağlamaya ya da ek ekipmana gerek kalmadan her yerden eğitim alınmasına imkan ve fırsat tanıdığı şeklindedir. Bir katılımcının akademisyen olmasından dolayı sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanım nedenini, öğrencileriyle hızlı etkileşim sağlaması, güncel bilgileri, ders içeriklerinin paylaşabilmesi ve farklı dosya türlerini destekleyerek eğitim faaliyetlerini kolaylaştırması olarak sıralamıştır. Ayrıca katılımcıların hepsi aldıkları eğitimlerden ve edindikleri bilgilerden memnuniyet duyduklarını belirtmiştir. Yine eğitimlerin kendileri için faydalı olmasının, sosyal medya kullanımlarının artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bulguların sonucunda, yetişkinlerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medyayı bilgi edinme amacıyla kullanmasını motive eden faktörler;

- (1) zamandan kazanç,
- (2) kolaylık (ihtiyaç halinde ulaşılabilir olması, fiziksel olarak erişim kolaylığı),
- (3) güncel bilgi,
- (4) bilgi çeşitliliği,
- (5) bilgi paylaşma (etkileşim, içerik üretimi),
- (6) Esneklik (kişisel bilgi seçimi, zaman, mekan) olarak 6 kategoride toplanmıştır.

Gezgin (2018) sosyal medyanın eğitim aracı olarak kullanılmasını konu alan çalışmasında, sosyal medyada bilgi kontrolünün kişinin kendisinde olduğunu, sosyal medyanın genel beceriler kazandırma açısından bilgi içerdiğini, etkin katılım için esnek ortamlar sunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada sosyal medyanın bilgi edinme aracı olarak yetişkinler tarafından kullanılmasını motive eden faktörler Gezgin’ in söyledikleri ile örtüşecek şeklindedir. Ayrıca şu ana kadar yapılan literatür araştırmasında yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı eşliğinde araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır bu sebeple çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, tek tek soru bazında, kullanımlar ve doyum kuramı ışığında yapılan sosyal medya çalışmaları eşliğinde tartışılmıştır.

Çalışma sonucunda yetişkinlerin bilgi edinme amacıyla en çok YouTube’u sonra sırasıyla Instagram’ı, Facebook’u, Telegram’ı, WhatsApp’ı ve Twitter’i tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, Taşan (2018) ‘ın yaptığı çalışma sonucunda katılımcıların en çok kullandıkları sosyal medya uygulamalarının Facebook, Instagram, YouTube ve Twitter olarak bulunduğu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çalışma sonucunda, yetişkinlerin YouTube ve Twitter’ı bilgi öğrenme ağırlıklı kullandığı Instagram’ı daha çok kısa süreli, zaman almayacak eğitimler için ve diğer uygulamalardaki kapsamlı eğitimler için ön bilgi sağlamak adına tercih ettikleri sonucuna

ulaşmıştır. WhatsApp ve Telegram'ın da daha çok eğitimlerle ilgili bilgi almak amacıyla kullanılan bir aracı uygulama olarak, Facebook'un da farklı kişilerden bilgi edinme, çeşitli gruplara üye olmaya amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular; literatürde Facebook'un gruplara üye olma ve etkinlik takibi motivasyonu ile kullanıldığı (Yıldırım, Özdemir & Alparslan, 2018) Twitter'ın bir haber alma aracı, bilgiye kolay ve hızlı ulaşılan bir mecra olarak tanımlandığı (Üçer, 2016), WhatsApp'ın sosyalleşme (toplumsal etkileşim), pratiklik ve profesyonel ihtiyaçları (mesleki) gidermek amacıyla kullanıldığı (Göncü, 2018) araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Çalışmaya katılan bir öğretmenin Instagram'ı daha çok yapılan proje ve etkinlikleri takip etme amacıyla kullandığı görülmektedir. Bu bulguda literatür ile desteklenebilmektedir. Carpenter, Morrison, Craft ve Lee (2019) çalışmalarında eğitimcilerin Instagram kullanımlarının en yaygın amacını, diğer eğitimciler tarafından paylaşılan içeriği incelemek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak eğitim amaçlı video yayınlayan yayıncıların videoların içeriklerini geliştirirken e- öğrenme yöntem ve tekniklerine göre videolarını düzenleyerek yetişkinlerin eğitimlerine destek olabilecekleri söylenebilir. Yine çalışmada katılımcıların kısa süreli, zaman almayacak içerikler barındıran platformları tercih ettikleri görülmektedir. Bu bilgiden yola çıkarak bu tür platformlarda içerik üreten yayıncıların içeriklerin başına içeriğe dair bilgilendirici, açık ve her yaş grubundan bireyin anlayabileceği türden bir başlık ekleyerek daha fazla katılımcıya ulaşabileceği söylenebilir.

Çalışmada yetişkinlere sosyal medyanın kendileri için ne anlama geldiği sorulmuştur. Katılımcılar sosyal medyayı kısaca; güncel bilgi, yeni bir bilgi, bilgi, kolaylık ve iş olarak tanımlamıştır. Yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amacıyla kullanmalarını motive eden faktörlerden “güncel bilgi” ve “kolaylık” faktörlerinin oluşmasında bu bulgulardan yararlanılmıştır. Mustafa'ya göre (2018), kişilerin beklentileri, amaçları ve ihtiyaçları farklı olduğundan dolayı kullanımlarında da farklılık görülebilmektedir. Buna göre çalışmadan elde edilen bulgular literatür ile uyum gösterecek niteliktedir. Çalışmada katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler sonucu katılımcılardan evli olan bayanların daha çok çocuklarının eğitimleri ve gelişimleri ile ilgili sosyal medyadan faydalandıkları, çalışanların ise ilk olarak akademik ve mesleki gelişimleri açısından kullandıkları görülmektedir. Ev hanımı olan katılımcı ise güncel haberler hakkında bilgi edinmek, yeni tarifler öğrenmek amacıyla sosyal medyadan faydalandığını belirtmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı hem dini konularda hem de beslenme ve sağlık konusunda da sosyal medyadan yararlandığını belirtmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak yetişkinlerin kolayca, güncel bilgi edinmelerini kolaylaştırmak adına sosyal medya platformlarının reklam bölümlerinin geliştirilmesinin, maddi reklamlardan ziyade eğitim sitelerinin içeriklerine vurgu yapan reklamların yayınlanmasının yetişkinlerdeki eğitime dair algının gelişmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Shao (2008) kullanıcıların sosyal medya da gösterdikleri davranışları; tüketme, katılma ve üretme olarak üç kategoriye ayırmıştır. Kullanıcıların sosyal medyada hazır içerikleri izlemeleri, dinlemeleri ya da okumaları tüketme, hem içerikle hem de birbirleriyle etkileşim halinde bulunmaları katılım, aktif olarak içerik üretmeleri ve paylaşımları da üretim olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışma da bu bilgiye destekleyecek şekilde tüm katılımcıların hazır videoları izleyerek tüketim kategorisinde yer aldığı, bir katılımcı dışındaki tüm katılımcıların canlı bağlantılara, grup sohbetlerine ve online derslere katılarak aynı zamanda katılım kategorisinde yer aldığı ve mesleği öğretmenlik olan iki katılımcının diğer kategorilere ek olarak içerik üretip paylaştıkları için üretim kategorisinde de yer aldığı görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak bilginin paylaşarak çoğalmasına katkı sağlanması amacıyla yetişkinlerin kendi içeriklerini hazırlamalarına imkan tanıyan platformların sayısının artması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların çoğunluğunun ücretli eğitimleri maddi açıdan tercih etmedikleri ücretsiz, kısa süreli tek seferlik eğitimlere katıldıkları görülmüştür. Bir katılımcı ise kendisi için faydalı olduğuna inandığı, uzman kişilerin eğitimleri olduğunda ancak o zaman ücretli eğitimleri tercih ettiğini belirtmiştir. Katılımcılar, dikkat dağınıklığına yol açtığı ve takip etmekte zorlandıkları için uzun süreli eğitimleri tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca uzun süreli eğitimlerin zaman sınırı içermesi de bir diğer katılmama nedeni olarak belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak özellikle sosyal medya da yetişkinlere yönelik hazırlanan eğitim ve video içeriklerinin yetişkin eğitim yöntem ve teknikleri içerecek şekilde günlük hayat ile ilişkilendirilmiş şekilde ilgi çekici ve dikkat dağılmasına izin vermeyecek uzunlukta hazırlanması gerektiği söylenebilir. Yine içerik üreticileri sosyal medyada yetişkinlere yönelik bir eğitim geliştirirken eğitimlerin ücretsiz, her yerden erişilebilir,

kaçırıldığında telafi edilebilir olmasına ve etkileşim içermesine dikkat etmelidir.

Katılımcıların hepsi sosyal medya üzerinden aldıkları eğitimlerin, edindikleri bilgilerin kendileri için çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal medyadan kendi ihtiyaçları doğrultusunda kendi istedikleri süre ve zamanda eğitim alabilmelerinin kendilerini öğrenme açısından motive ettiğini, kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak yetişkinlerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medyayı kullanımını motive eden faktörler; zamandan kazanç sağlaması, ihtiyaç halinde ulaşılabilir olması, güncel bilgiler içermesi, birçok kanaldan bilgi edinme imkanı sağlayarak bilgi çeşitliliğine olanak tanınması, etkileşim ve içerik üretimi imkanı tanınması ve kişisel bilgi seçiminde zaman ve mekan bakımında esneklik sağlaması olarak söylenebilmektedir. Bu bulguların yetişkinlere yönelik sosyal medya da içerik üreten üreticilere ve eğitim tasarımı bulunan öğretim tasarımcılarına fikir verecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada yetişkinlerin eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak sosyal medya kullanımını motive eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma beş katılımcı ile gerçekleşmiştir. Kullanımlar ve doyum kuramına göre bireylerin farklı ihtiyaçları ve yönelimleri bulunmaktadır bu yüzden elde edilen motivasyon faktörlerinde de farklılık göstermektedir. Örneğin bu çalışmada süt ürünleri ile ilgili çalışan bir katılımcı beslenme alanında eğitim almak amacıyla sosyal medyadan yararlandığından bahsederken çocuk sahibi olan bayanların ilk etapta çocuk gelişimi ile ilgili bilgi edinmek amacıyla sosyal medyadan eğitimler aldıkları görülmektedir. Çalışmadaki kategorilerin çeşitlenmesi adına örneklem çeşitliliği artırılabilir. Böylece farklı kullanım tercihleri ve ihtiyaçları ortaya çıkarılabilir.

Çalışmada kullanımlar ve doyumlar kuramı ışığında yetişkinlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı bilgi edinme aracı olarak kullanımının daha derinlemesine araştırması amacıyla bu çalışmada kullanılan basit nitel araştırma yöntemlerinin yanında nicel araştırma yöntem ve teknikleri de çalışmaya dahil edilerek farklı demografik sınıflandırmalardaki değişimde izlenebilir.

Çalışmanın sonuçlarını desteklemek adına bundan sonraki çalışmalarda aynı konuya ilgi duyan yetişkin bireylerin sosyal medyada eğitim veren bir fenomenden aldıkları eğitim ve edindikleri doyum, kullanımlar ve doyumlar kuramı eşliğinde fenomoloji yöntem ve teknikleri eşliğinde araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Ajimakın, I. A. (2018). *Exploring the uses and gratification theory on Facebook and students: the motivation for use and its effects on undergraduate students at the University of KwaZulu-Natal* [Doktora Tezi], South Africa.

Akçay H. (2011). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (33), 137-161.

Alzougool, B. (2018). The impact of motives for Facebook use on Facebook addiction among ordinary users in Jordan. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(6), 528-535.

Aslan, Ö.(2018). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında Instagram kullanımı üzerine bir inceleme. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 6(13), 41-65.

Barak, A. (2018). *Sosyal medya kullanım motivasyonları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Facebook, Twitter, Instagram Örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Bulduklu, Y., & Karaçor, S. (2019). *Kitle iletişim kuramları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Carr, C.T. & Hayes, R.A. (2015). Social media: Defining, developing, and divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23,46-65. doi:10.1080/15456870.2015.972282.
- Carpenter, J., Morrison, S., Craft, M., & Lee, M. (2019, March). Exploring how and why educators use Instagram. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 2686-2691). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri - Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Crossman, A. (2020). *An overview of qualitative review methods*. <https://www.thoughtco.com/qualitative-research-methods-3026555>
- Çakır, M. (2020). Karamanda yaşayan yetişkin bireylerin sosyal medya kullanma deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 91-105.
- Çemrek, F., Baykuş, H., & Özaydın, Ö. (2014). Sosyal medya kullanım ve davranışlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Alphanumeric Journal*, 2(2), 61-76.
- Dommett, E. J. (2019). Understanding student use of twitter and online forums in higher education. *Education and Information Technologies*, 24(1), 325-343.
- Gezgin, U. B. (2018). Kullanımlar ve doyumlar kuramı açısından bir yaygın eğitim aracı olarak sosyal medya: Eğitimcilere öneriler. *İzlek Akademik Dergi*, 1(1), 12-35.
- Göncü, S. (2018). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Y kuşağının Whatsapp kullanımı üzerine bir inceleme. *TRT akademi*, 3(6), 590-612.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- İşlek, M. S. (2012). *Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkileri: Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katz, E. (1959). Kitle iletişim araştırması ve popüler kültür çalışması: Bu derginin olası bir geleceği üzerine bir editör notu. *Bölüm Makaleleri (ASC)*, 165.
- Koçak, G. (2012). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir'de bir uygulama*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçoğlu, B. (2020). *Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve sosyal medya üzerinden sportif marka tercihlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 7(2), 58-81.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mayfield, Antony (2008). *What is Social Media. iCrossing*. Erişim: http://www.icrossing.co.uk/fileadmin/uploads/eBooks/What_is_Social_Media_Crossing_ebook.pdf, Acesso em, 3 (11).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Musa, A. S., Azmi, M. N. L., & Ismail, N. S. (2015). Exploring the uses and gratifications theory in the use of social media among the students of mass communication in Nigeria. *Malaysian Journal of Distance*

Education, 17(2), 83–95. <https://doi.org/10.21315/mjde2015.17.2.6>.

Mustafa, B. H. M. (2018). *Sosyal medyanın gelişimi ve toplumda sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Erbil Salahaddin Üniversitesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi], Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Peled, D., Hoter, E., & Tamir, E. (2021). Parents' involvement inventory: based on the Whatsapp application (PIWI). *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(3), 45-63.

Rubin, H. R., & Rubin, I. R. (2012). *Qualitative interviewing* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Shao G. 2009. Understanding the appeal of user-generated media: a uses and gratification perspective. *Internet Research* 19(1), 7– 25.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.

Tanta, I., Mihovilović, M., & Sablić, Z. (2014). Uses and gratification theory–why adolescents use Facebook?. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 20(2), 85-111.

Terence, C. (2017). *Social media: Practices, uses and global impact*. Nova Science Publishers, Inc.

Taşan, R. (2018). *Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı perspektifinden yaşlıların sosyal medya kullanım motivasyonları: Tazelenme Üniversitesi örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında gençlerin sosyal medya kullanımına yönelik niteliksel bir araştırma. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(12), 1-26.

Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382 .

Yaylagül, L. (2010). *Kitle iletişim kuramları: Egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınlar.

Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12 baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Ş., Özdemir, M., & Alparslan, E. (2018). Kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde bir sosyal paylaşım ağı incelenmesi: Facabook Örneği. *Intermedia International e-Journal*, 5(8), 42-65.

We Are Social (2021). *Digital 2021: TURKEY*. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey?rq=turkey>.