

NICES

ONLINE JOURNAL OF CURRENT
EDUCATIONAL STUDIES

ISSN: 2980-2709 Volume: 3 Number: 6



License Owner, Editorial Manager and Editor

Assoc. Prof. Dr. Kadir KAPLAN

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Mustafa DEMİR

Editor Assistants

Assoc. Prof. Dr. Bahadır GÜLDEN

Asst. Proffessor Emirhan AKTAŞ

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Mustafa ÖZGÖL

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Publication Editor

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Field Editors

Dr. Ahmet ÇELİK

Dr. Alaattin CİMİNLİ

Dr. Aysun BAY DÖNERTAŞ

Dr. İbrahim VAROL

Dr. Kerim UÇAR

Dr. Nesime Ertan ÖZEN

Dr. Özge GAMSIZ TUNÇ

Dr. Samet MAKAS

Board of Editorial Advisor

Professor Ahmet KAYA (Bartın University)

Professor Aytekin İŞMAN (Sakarya University)

Professor Bahar OTCU-GRİLLMAN (Mercy College)

Professor Faysal Okan ATASOY(Süleyman Demirel University)

Professor Figen AKÇA (Uludağ University)

Professor Foued LAROUSSI (Université de Rouen Normandie)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Kütahya Dumlupınar University)

Professor Gıyasettin AYTAŞ (Gazi University)

Professor Gönül GÜNEŞ (Trabzon University)

Professor Hikmet YAZICI (Trabzon University)

Professor İjlal OCAK (Afyon Kocatepe University)

Professor İsmail SEÇER (Atatürk University)

Professor İsmet ÇETİN (Gazi University)

Professor Kemalettin DENİZ (Gazi University)

Professor Levent MERCİN (Kütahya Dumlupınar University) Professor

Mehmet Ali AKINCI (Université de Rouen Normandie) Professor

Mehmet Barış HORZUM (Sakarya University)

- Professor Muammer NURLU (Gazi University)
- Professor Muhammet Fatih KANTER (Kilis 7 Aralık University)
- Professor Murat İSKENDER (Sakarya University)
- Professor Musa ÇİFCİ (Uşak University)
- Professor Mustafa KOÇ (Düzce University)
- Professor Mustafa YILMAZLAR (Sakarya University)
- Professor Neşe GÜLER (İzmir Demokrasi University)
- Professor Orhan ÇAKIROĞLU (Trabzon University)
- Professor Selami YANGIN (Recep Tayyip Erdoğan University)
- Professor Taner ALTUN (Trabzon University)
- Professor Christel TRONCY (Université de Rouen Normandie)
- Professor Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU (Trabzon University)
- Professor Tuncay AYAS (Sakarya University)
- Professor Veronique MIGUEL ADDISU (Université de Rouen Normandie)Professor
- Yakup YILMAZ (İstanbul Medeniyet University)
- Assoc. Professor Alper ASLAN (Munzur University)
- Assoc. Professor Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit University)Assoc.
- Professor Eyüp ÇELİK (Sakarya University)
- Assoc. Professor Fatma ALTUN KOBUL (Trabzon University)
- Assoc. Professor Mehmet KAYA (Sakarya University)
- Assoc. Professor Muhammed Raşit MEMİŞ (Ondokuz Mayıs University)
- Assoc. Professor Muharrem ÖZDEN (Trakya University)
- Assoc. Professor Oylum AKKUŞ İSPİR (University of Maryland Baltimore County)
- Assoc. Professor Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran University)
- Assoc. Professor Salih AKYILDIZ (Trabzon University)
- Assoc. Professor Seda AKTI ASLAN (Fırat University)
- Assoc. Professor Yakup ALAN (Sakarya University)
- Asst. Professor Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe University)
- Asst. Professor Mahmut BABACAN (Marmara University)

Asst. Professor Serkan CENGİZ (Ağrı İbrahim Çeçen University)

Dr. Okay DEMİR (Ministry of Education)

Responsible for Foreign Language

M Sc. Onur KAVAS (Ministry of Education)

Responsible for Revision

M Sc. Hasan Can GÜRSOY (Ministry of Education)

Manuscript Editor

PC. Mehmet KAYNAK

PC. Okan BIÇAK

İsmet Can Yurt

Reviewes of Number

Dr. Aydın Söylemez

Dr. Ebru Kükey

Dr. Faysal Özdaş

Dr. Feridun Kaya

Dr. Hasan Batmaz

Dr. İhsan Akeren

Dr. Levent Yakar

Dr. Melek Süler

Dr. Nuri Öztürk

Dr. Ömür Kaya Kalkan

Dr. Serkan Pullu

Dr. Seyhan Bekir

Dr. Umay Bilge Baltacı

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Rabia DAĞTAN, İlhami BULUT

Başarılı Zekâ Kuramı Kapsamında Öğretme Stillerinin İncelenmesi

(Diyarbakır İli Örneği)

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

*Investigation of Teachers' Teaching Styles Based on the Theory of
Successful Intelligence (Example of Diyarbakır Province)*

153-186

Ayşe Ülkü KAN, Ali KÜPELİKİLİNÇ

Öğretmen Adaylarının Yeni Öğretmen Atama Sistemine İlişkin

Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

*Pre-service Teachers' Opinions on the New Teacher Appointment System:
A Phenomenological Study*

187-211

Vahdet NAZLIM, Emre TOPRAK

Ortaöğretim İngilizce Dersi Başarısının Değerlendirilmesinde

Algılanan Halo Etkisi

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

*The Perceived Halo Effect in the Assessment of High School English
Achievement*

212-246



Melisa Aleyna AYKOL

Akran Desteğinin Depremden Etkilenen Üniversite Öğrencilerinin Umut
Düzeylerine Etkisi

(Araştırma Makalesi/Research Article)

*The Effect of Peer Support on the Hope Levels of University Students
Affected by Earthquake*

247-279

Tuğba Nur TOPÇU

Ergen Bireylerde Sağlıklı Beslenme ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi

(Araştırma Makalesi/Research Article)

*Turkish Teachers' Examining the Relationship Between Healthy Nutrition and
Psychological Resilience in Adolescents*

280-295

Burcu DAŞDEMİR, Rumeysa POLAT, Kader SALAZ

Depremi Sosyal Medya Aracılığıyla İkincil Olarak Deneyimleyen
Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyinin İncelenmesi

(Araştırma Makalesi/Research Article)

*An Examination of Stress Levels in University Students Who
Secondarily Experienced the Earthquake Through Social Media*

296-317

Saygıdeğer Okurlar,

Toplumların sürekliliğini ve dayanıklılığını belirleyen en temel unsur, toplumsal dokunun ahlaki, kültürel ve entelektüel bütünlüğüdür. Türkiye’de son yıllarda bu dokunun belirli açılardan zayıfladığı, sosyal ilişkilerde güvenin ve dayanışmanın yerini bireysel çıkarların, rekabetin ve hızla tüketilen değerlerin aldığı görülmektedir. Bu olgu, literatürde sıklıkla “sosyal çürüme” kavramıyla açıklanmaktadır. Sosyal çürüme, yalnızca ekonomik ya da siyasal sorunların bir yansıması değil; aynı zamanda toplumsal değer sisteminin çözülmesi, ortak ideallerin erozyona uğraması ve kamusal alanın giderek daralması anlamına gelmektedir.

Cumhuriyetin ikinci yüzyılına adım attığımız bu dönemde, 2025 yılının “Aile Yılı” olarak ilan edilmesi, bu sürecin merkezinde yer alan bir kurumu yeniden düşünmemizi zorunlu kılmaktadır. Aile, bireyin kimliğini, değerlerini ve toplumsal sorumluluk bilincini şekillendiren ilk ve en etkili eğitim ortamıdır. Ancak aile yapısında gözlenen çözümler; boşanma oranlarındaki artış, kuşaklar arası iletişim kopuklukları, dijitalleşmenin getirdiği duygusal uzaklaşmalar ve ekonomik baskılar, toplumsal dayanışmayı zayıflatmaktadır. Bu bağlamda, aile kurumunun yalnızca bireysel bir alan değil, toplumsal direncin en temel taşıyıcısı olduğu gerçeği yeniden vurgulanmalıdır. Aile yapısındaki dönüşümün en önemli yansımalarından biri de eğitim ve öğretim alanında gözlenmektedir. Eğitimin niteliğinde yaşanan düşüş, sınav odaklı sistemlerin yarattığı yüzeysellik, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşması ve gençlerin düşünsel derinlikten uzaklaşması, toplumsal çürümenin hem nedeni hem de sonucudur. Eğitim politikalarının kısa vadeli hedeflerle şekillenmesi, bireyi yalnızca ekonomik rekabetin bir parçası olarak konumlandırmakta; bu durum, değer odaklı bir eğitim anlayışının yerini performans temelli bir pragmatizme bırakmaktadır. Oysa sağlıklı bir toplumsal yapı, eleştirel düşünebilen, vicdani muhakeme gücü gelişmiş, empati temelli bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür.

Bu noktada, özgür akademik düşüncenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bilimsel bilginin üretimi, yalnızca laboratuvarlarda ya da sınıflarda gerçekleşen teknik bir faaliyet değil, aynı zamanda toplumsal bilincin inşasında belirleyici rol oynayan entelektüel bir eylemdir. Immanuel Kant, “Aydınlanma, insanın kendi aklını başkasının yönlendirmesi olmadan kullanabilmesidir” derken, aslında özgür düşüncenin hem bireysel hem toplumsal bir sorumluluk olduğunu vurgular. Benzer biçimde, John Stuart Mill de düşünce özgürlüğünü yalnızca bireysel bir hak değil, “doğrunun yanlışla çatışmasından doğan bir ilerleme ilkesi” olarak tanımlar. Dolayısıyla, farklı fikirlerin ifadesine alan tanımayan bir akademi, kendi varlık nedenini ortadan kaldırır. Karl Popper’ın “yanlışlanabilirlik” ilkesi, bilimin dogmadan

değil, eleştiriden beslendiğini hatırlatır. Bu ilke, yalnızca metodolojik bir gereklilik değil; aynı zamanda özgür düşüncenin felsefi temelidir. Akademik özgürlük, bilginin mutlaklaştırılmasına değil, sürekli sorgulanmasına imkân tanır. Bu bağlamda, üniversiteler eleştirel aklın sığınağı olmalı; bilim insanları, düşüncenin rehberliğinde topluma yön gösterebilmelidir. Ne yazık ki, akademik alanın daraldığı, araştırmanın politik ve ekonomik baskılardan etkilendiği dönemlerde, özgür düşünce de sınırlandırılmaktadır. Bu durum, yalnızca akademinin değil, toplumun da düşünsel nefesini keser. Hannah Arendt'in uyarısını hatırlamak gerekir: "Düşünmemenin kökeninde, kötülüğün sıradanlaşması yatar." Özgür akademik düşünce, tam da bu nedenle, toplumsal vicdanın korunması açısından yaşamsal bir işleve sahiptir.

Toplumun yeniden ahlaki bir çerçeveye kavuşması, ancak ailede başlayan değer eğitiminin, eğitim kurumlarında ve akademik dünyada karşılık bulmasıyla mümkündür. Bu nedenle, düşüncenin özgürleştiği, bilimin saygınlığını yeniden kazandığı, ailenin ise toplumsal vicdanın taşıyıcısı olduğu bir gelecek umuduyla bu sayıyı siz değerli okuyucularımıza sunuyoruz.

Bilimin rehberliğinde, düşüncenin özgürlüğüyle...

Doç. Dr. Mustafa DEMİR

Editör

Dear Readers,

The most fundamental element determining the continuity and resilience of societies is the moral, cultural, and intellectual integrity of the social fabric. In Türkiye, in recent years, it has been observed that this fabric has weakened in certain aspects, and that trust and solidarity in social relations have been replaced by individual interests, competition, and rapidly depleting values. This phenomenon is frequently explained in the literature with the concept of "social decay." Social decay is not only a reflection of economic or political problems; it also means the disintegration of the social value system, the erosion of shared ideals, and the gradual shrinking of the public sphere. As we enter the second century of the Republic, the declaration of 2025 as the "Year of the Family" necessitates a rethinking of an institution at the heart of this process. The family is the first and most effective educational environment that shapes an individual's identity, values, and sense of social responsibility. However, the observed disintegration in the family structure, the increase in divorce rates, intergenerational communication breakdowns, emotional distance brought about by digitalization, and economic pressures are weakening social solidarity. In this context, it is essential to re-emphasize that the family institution is not only an individual domain but also the most fundamental carrier of social resilience. One of the most significant reflections of the transformation in family structure is observed in the fields of education and training. The decline in the quality of education, the superficiality created by exam-oriented systems, the devaluation of the teaching profession, and the alienation of young people from intellectual depth are both causes and results of social decay. The shaping of education policies with short-term goals positions the individual solely as part of economic competition, replacing a value-oriented understanding of education with a performance-based pragmatism. However, a healthy social structure is possible only by raising individuals who can think critically, have developed conscientious reasoning abilities, and are empathetic. At this point, the importance of free academic thought reemerges. The production of scientific knowledge is not only a technical activity that takes place in laboratories or classrooms, but also an intellectual act that plays a crucial role in shaping social consciousness. Immanuel Kant, when he says, "Enlightenment is the ability of man to use his own reason without the guidance of others," actually emphasizes that free thought is both an individual and a social responsibility. Similarly, John Stuart Mill defines freedom of thought not merely as an individual right, but as "a principle of progress arising from the conflict between truth and falsehood." Therefore, an academy that does not allow space for the expression of different ideas eliminates its own *raison d'être*. Karl Popper's principle of "falsifiability" reminds us that science is nourished not by dogma, but by criticism and

scrutiny. This principle is not only a methodological necessity; it is also the philosophical foundation of free thought. Academic freedom enables the continuous questioning of knowledge, rather than its absolutization. In this context, universities should be havens of critical reason; scientists should be able to guide society under the guidance of thought. Unfortunately, during periods when the academic field is shrinking and political and economic pressures influence research, free thought is also restricted. This situation stifles the intellectual breath not only of academia but also of society as a whole. It is necessary to remember Hannah Arendt's warning: "At the root of not thinking lies the normalization of evil." Free academic thought, precisely for this reason, has a vital function in terms of protecting the social conscience. The restoration of a moral framework for society is only possible when values education, beginning in the family, finds its reflection in educational institutions and the academic world. Therefore, with the hope of a future where thought is free, science regains its prestige, and the family acts as the bearer of social conscience, we present this issue to our valued readers. Guided by science, with freedom of thought...

Assoc. Prof. Dr. Mustafa DEMİR

Editor

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Başarılı Zekâ Kuramı Kapsamında Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)

Rabia Dağtan*, İlhami Bulut**

Öz

Sternberg tarafından geliştirilen başarılı zekâ kuramı, bireylerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Başarılı zekâ kuramı öğrenme sürecinde analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme performansını artırdığını ileri sürer. Bu çalışmada, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stillerini, Paloş ve Maricutoui tarafından geliştirilen *Başarılı Zekâ Öğretim Stilleri Ölçeği (BZÖSÖ)* kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim stilleri başarılı zekâ teorisi kapsamında bellek ve analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve pratik düşünme becerileri açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan 6 farklı branştan 273 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve kıdem değişkenlerine göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Veri analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi, tek yönlü ANOVA, Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin, başarılı zekâ kuramı çerçevesindeki öğretim stillerine ilişkin özyeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim stillerinin kalitesini artırmak ve öğrenme ortamını zenginleştirmek için öğretmenlerin analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik farkındalık kazandırılması önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Başarılı zekâ kuramı, öğretim stili, hafıza becerileri, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, uygulamalı düşünme.

Makale Geçmişi

Geliş: 16/06/2025

Düzeltilme: 30/10/2025

Kabul: 15/11/2025

* Öğretmen, MEB, ORCID: 0000-0002-1421-817X, Diyarbakır, Türkiye, rabiadogan85@gmail.com

** Prof., Dicle Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1040-6405, Diyarbakır, Türkiye, ibulut@dicle.edu.tr

Atıf için: Dağtan R. ve Bulut, İ. (2025). Başarılı zekâ kuramı kapsamında öğretme stillerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *O/CES*, 3(6), 153-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011054>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan Öğretmenlerin başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) isimli tezden üretilmiştir.

Giriş

Eğitimin bir etkileşim ve iletişim süreci olduğu düşünüldüğünde, öğrencinin öğretim ve öğrenme sürecine katılımı büyük önem taşır. Bireylerin ihtiyaçları, kişilik özellikleri, ilgi ve yetenekleri, öğrenme stilleri ve zekâ gibi pek çok değişken, öğrenmedeki bireysel farklılıkları oluşturan temel unsurlardır. Kuzgun ve Deryakulu'ya (2004) göre, bireyin doğuştan gelen genetik özellikleri ve genler aracılığıyla aktarılan potansiyel, çevreyle etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Çevre ve kalıtım etkileşiminin bireyin zekâsı ve öğrenme kapasitesinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

1900'lü yılların başından itibaren zekâ, zekâ kuramları ve zekâyı ölçen testler üzerine yapılan araştırmalar, bireyin zihinsel kapasitesini birden fazla şekilde ortaya koyabileceği sonucuna varmıştır. Bu zihinsel kapasitenin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin güçlü yönlerini ve sosyal, sanatsal yeteneklerini de yansıttığı sıklıkla ifade edilmiştir (Kaufman ve Singer, 2004). 1970'lerin sonunda psikolog Howard Gardner, çoklu zekâ kuramını ortaya atarak bireyin birden fazla zekâ alanına sahip olduğunu ve problem çözme becerileri, yaratıcılık gibi bilişsel becerilerin farklı öğrenme ortamlarında daha fazla ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Gardner, tek zekâ modelinin insan beyninin tüm potansiyelini yeterince açığa çıkaramadığını; sözel ve matematiksel yetenekleri ölçen IQ testlerinin insan beyninin tüm kapasitesini yansıtmada yetersiz kaldığını vurgulayarak bireylerin sekiz veya daha fazla zekâ türüne sahip olduğunu dile getirmiştir (Gardner, 1993).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramına sıklıkla atıfta bulunan Sternberg, zekâdaki bireysel farklılıkları vurgulayarak zekâyı, bireylerin yeteneklerini sosyo-kültürel bağlamda kullanarak yaşam hedeflerine ulaşma becerisi olarak tanımlar (Sternberg, 2006). Sternberg, zekânın yalnızca çevreye uyum sağlama becerisi olmadığını, aynı zamanda çevreyi seçme ve şekillendirme becerisi olduğunu belirtir. Sternberg, bir öğrencinin okul ortamındaki düşük akademik başarısının, onun zeka potansiyelini tam olarak yansıtmadığını belirtmiştir (Hunt, 2008).

Sternberg, başarıya ve zekaya sadece bireyin öğrenme ortamlarındaki performansı üzerinden ölçüm yapılmasına karşı çıkarak, üçlü ya da başarılı zeka kuramı olarak bilinen teorisini ortaya koymuştur. Geleneksel zeka testlerinin odaklandığı genel zeka faktörü, genellikle g olarak adlandırılır ve Sternberg tarafından yalnızca "akademik zeka" olarak nitelendirilerek eleştirilmiştir. Bu eleştirinin temelinde, standart testlerin ölçtüğü akademik başarının, bireyin gerçek dünyada karşılaştığı sorunlarla başa çıkma yeteneği (pratik zeka) veya yeni fikirler üretme kapasitesi (yaratıcılık) gibi önemli unsurları göz ardı etmesi yatmaktadır (Kim, 2015; Schmidt ve Hunter, 1993).

Sternberg'e göre, bireysel farklılıkları ve sosyo-kültürel çevreleri dikkate almayan zekâ testleri gerçeği yansıtmaz. Sternberg'in zekanın geliştirilebilir yetenekler kümesi olduğu yönündeki savunması, doğrudan eğitime yönelik yeni bir yol haritası sunar. Zeka geliştirilebilir olduğundan, farklı öğrenme stillerini ve çok yönlü becerileri hedefleyen bir program, öğrenci başarısını temelden artırma potansiyeline sahiptir. Kuramın bilimsel motivasyonu, yalnızca bilişsel bir yapı sunmak değil, aynı zamanda eşitlikçi ve geliştirici bir pedagojik çerçeve oluşturmaktır (Vinney, 2024).

Günümüzde okullarda öğrencileri değerlendirmek için hazırlanan test ve sınavlar, yalnızca öğrencilerin bilgiyi ezberleme, anlama ve karşılaştırma gibi analitik becerilerini ölçmeye yöneliktir. Ancak bir öğrenme ortamında yalnızca analitik ve bellek becerilerinin ölçülmesi, bireylerin gerçek hayatta başarılı olmaları için yeterli değildir. Öğrencilerin başarılarının geniş bir yelpazede değerlendirilmesi gerektiğini vurgular (Sternberg, Dashtaki ve Bali, 2024). Sternberg, bireylere analitik, yaratıcı ve pratik zekâ alanlarında üst düzey düşünme becerileri kazandırıldığında hem akademik hem

de kişisel yaşamda başarılı olabileceklerini savunur. Bu üç alanın dengeli gelişimi, başarılı zekâ kuramının temelini oluşturur (Gottfredson, 2003; Mitana, Muwagga ve Ssempala, 2019).

Bireysel farklılıklar kavramı, bireyin farklı ve çoklu zekâ alanlarına sahip olduğunu öne süren kuramların gelişimine yol açmış, bu da öğrenme sürecinde öğrenme ve öğretme stilleri kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler bir öğrenme ortamında gözlemlendiğinde, bazılarının veriler ve algoritmalar üzerine yoğunlaştığı, bazılarının ise kuramlar ve işlem modellerine odaklandığı görülebilir. Benzer şekilde, bazı öğrenciler sözel açıklamaları tercih ederken, bazıları bilgiyi görsel olarak temsil eden resimler, grafikler ve tabloları tercih eder. Bu farklılıklar, öğrencilerin öğrenme stillerini göstermektedir (Felder, 1996). Felder'e (1996) göre, öğrencinin öğrenme tarzı ile öğretmenin öğretim tarzı arasında bir uyum olması, öğrencinin bilgiyi etkili bir şekilde edinmesini ve konuya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar.

Başarılı zekâ kuramında, öğrenme dört öğretim stiline dengesiyle gerçekleşir: (a) geleneksel öğretim tarzı (bilginin tekrar yoluyla aktarılması), (b) analitik düşünme becerilerini destekleyen öğretim tarzı, (c) yaratıcı düşünmeyi teşvik eden öğretim tarzı ve (d) uygulamayı teşvik eden öğretim tarzı (Gottfredson, 2003; Schmidt ve Hunter, 1993). Eğitimde, ezberleme yöntemi sıklıkla geleneksel bir yaklaşım olarak değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Ancak Sternberg, ezberlemenin de diğer becerilerle birlikte kullanılabilecek bilişsel bir yeti olduğunu ve bilginin daha etkili kodlanmasını sağladığını savunur (Sternberg ve Grigorenko, 2004). Özellikle küçük yaşta çocukların öğrenme süreçlerinde, tekrar, taklit ve ezber gibi yöntemler sıklıkla kullanılır. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerileri henüz tam olarak gelişmemiştir; bu nedenle bilgi aktarımı büyük ölçüde hafızaya dayalı stratejilerle gerçekleştirilir (Sternberg ve Grigorenko, 2007). Bu bağlamda, öğretmen bilginin kavranmasını sağlar, öğrenci bu bilgiyi hafıza ve analitik düşünme becerileriyle içselleştirir, öğretmen öğrenciyi yaratıcı fikirler üretmeye teşvik eder ve öğrenci bu fikirleri hayata geçirir, başkalarını fikirlerinin doğruluğuna ikna etmeye çalışır.

Başarılı zekâ kuramına göre, analitik düşünme; öğrencilerin bir konuyu analiz etme, çeşitli yönlerini belirleme, elde edilen bilgileri değerlendirme ve yargılarda bulunma gibi zihinsel süreçleri içerir. Başka bir deyişle, analitik düşünme; öğrencilerin edindikleri bilginin farklı yönlerini belirleyerek analiz ve değerlendirme yapmaları, karşılaştırmalar yürütmeleri, çıkarımlarda bulunmaları ve kararlara ulaşmaları gibi soyut zihinsel süreçleri ifade eder. Analitik düşünme eğitiminde, problem çözme ve karar vermeye dayalı etkinlikler kritik bilişsel beceri egzersizleridir. Sternberg (2004), bir problemi çözme yaklaşımlarının kültürler arasında farklılık gösterebileceğini ancak problemi tanıma ve çözüm stratejileri geliştirme adımlarının tüm kültürlerde benzer ve bir ölçüde evrensel olduğunu belirtir.

Başarılı zekânın diğer bir ayağı yaratıcı düşünme becerileridir. Sternberg, öğrenme ortamlarında yaratıcılığın, öğretmenin öğrencileri hayal kurmaya, icat etmeye, keşfetmeye, hipotez geliştirmeye ve olanaklar üzerinden yeni fikirler üretmeye teşvik etmesiyle oluştuğunu öne sürer. Ancak öğrencileri yalnızca bu eylemleri yapmaya teşvik etmek yeterli değildir; öğretmen aynı zamanda yaratıcı düşünme konusunda rol model olmalı ve öğrencilerin çabalarını ödüllendirmelidir (Masumzadeh ve Hajhosseini, 2019). Başka bir deyişle öğretmen, yalnızca “yoldan bahsetmekle” kalmamalı, öğrencilerle birlikte “yolda yürümelidir.”

Kuramın son ayağını oluşturan pratik düşünme becerileri, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara çözüm bulması ve bu çözümleri uygulaması sürecini kapsar. Pratik düşünmede birey, çevresine uyum sağlama, çevresini şekillendirme ve değiştirme davranışları sergiler; sosyal bağlamda en pratik çözümü hayata geçirmeyi amaçlar. Bu nedenle bu bireyler hata yapmaktan korkmazlar ve

sıkça deneme-yanılma yöntemini kullanırlar. Hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürler (Hedlund, Antonakis ve Sternberg, 2002).

Sternberg ve ekibi tarafından yürütülen çalışmalar, başarılı zeka temelli müfredatla eğitilen öğrencilerin, yalnızca hafıza becerilerini vurgulayan geleneksel yöntemlerle eğitilen öğrencilere kıyasla tüm değerlendirmelerde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların önemli bir bulgusu, başarılı zeka koşulundaki öğrencilerin, çoktan seçmeli hafıza testlerinde dahi diğer gruplara üstün gelmesidir. (Kaufman ve Singer, 2004) Bu sonuç, başarılı zeka öğretiminin sadece analitik, yaratıcı ve pratik becerileri geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda bilginin çeşitli ilgi çekici yollarla kodlanmasını sağlayarak bilgiyi akılda tutma yeteneğini de maksimize ettiğini göstermektedir. Başarılı zeka modeli, öğrencilerin güçlü yönlerinden yararlanmalarına ve zayıf yönlerini düzelterek veya telafi ederek gelişim gerektiren alanlardaki performanslarını artırmalarına olanak tanır. (Hunt, 2008). Bu durum, kuramın sadece okul başarısını değil, aynı zamanda okul sonrası yaşamdaki başarının da kaliteli bir yordayıcısı olduğunu düşündürmektedir.

Gerçek yaşam deneyimleriyle donanması gereken bireylerin yaratıcı ve pratik becerilere daha fazla sahip olması beklenir. Bireyler yalnızca çevrelerine uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çevrelerini seçme ve değiştirme kapasitesine de sahiptir. Geleneksel eğitim yaklaşımları çoğu zaman bu becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalır. Başarılı zekâ kuramına dayalı eğitim ortamları, bu eksikliği gidermeyi hedefler. Bu kuram üzerine Saw ve Han (2021) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmanın bulguları, başarılı zekâ kuramına dayalı bir eğitim programının öğrenciler ve öğretmenler için daha ayrıntılı, yapılandırılmış ve özgün zorluklar sunduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede bu bütüncül yaklaşımın öğretme ve öğrenme sürecinde daha etkili ve verimli olabileceği ifade edilmiştir.

Uluslararası düzeyde eğitim üzerine çalışmalar yürüten OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü), yıllık raporlarında 21. yüzyılın bilgi toplumunda bireylerin başarılı vatandaşlar ve nitelikli iş gücü olmaları için gereken becerilerle donatılması gerekliliğini vurgular. OECD tarafından hazırlanan ‘Gelecek için Eğitim ve Beceriler’ başlıklı çerçeve raporunda, mevcut öğrencilerin yetişkin olduğu 2030 yılına kadar bazı mesleklerin ortadan kalkacağı ve yeni iş tanımları ile sektörlerin ortaya çıkacağı belirtilir. Bu bağlamda, bireylerin eğitim yoluyla edindiği bilgi, beceri, tutum ve değer temelli yeterlilikler, onlara kapsayıcı ve sürdürülebilir bir gelecekte yararlanma ve bu geleceğe katkıda bulunma fırsatı sağlayacaktır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Bu beceriler çerçevesi üç temel kategoride düzenlenmiştir: “öğrenme ve yenilikçilik becerileri,” “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ile “yaşam ve kariyer becerileri.” Öğrenme ve yenilikçilik becerileri, karmaşık iş ve yaşam durumlarıyla başa çıkabilen öğrencileri diğerlerinden ayırır. Bu kategori “yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği” gibi alt becerileri içerir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri, bireyin 21. yüzyılda bilgiyi, medyayı ve teknolojiyi etkili ve eleştirel şekilde kullanma yetkinliğine odaklanır. Buradaki alt beceriler “bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı”dır. Yaşam ve kariyer becerileri ise öğrencilerin çağdaş iş ve yaşam ortamlarında üst düzey düşünme becerilerini uygulamasını ve duygusal-sosyal yeteneklerini geliştirmesini kapsar. Bu kategorideki alt beceriler “esneklik ve uyum sağlama, inisiyatif alma ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik ile liderlik ve sorumluluk”tur (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı’nın K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli / Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimini bütüncül olarak ele alır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Model özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerileri olarak bilinen yetkinlikleri geliştirmeyi hedefler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin etkili şekilde uygulanabilmesi için

öğretmenlerin, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme sürecine daha aktif dahil edilmesi gereklidir.

Bu bağlamda, OECD ve Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli tarafından teşvik edilen beceri temelli öğretim ve öğrenme yaklaşımları, bireylerin güçlü yönlerini geliştirmeye ve eleştirel düşünme, pratik ve yaratıcı becerilerini akademik başarıyla birlikte zenginleştirmeye odaklanan Sternberg'in başarılı zekâ kuramı ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Sternberg ve çalışma arkadaşlarının yaptığı çok sayıda araştırmada, eğitim sistemlerinin öğrencilerin akademik başarılarından ziyade eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yaratıcı ve pratik becerilerini zenginleştiren öğretmen stratejileri ve etkinlikleri, onların güçlü yönlerini ve gizli potansiyellerini ortaya çıkarabilecek fırsatlar sunabilir. Ayrıca öğrencilerin zayıf yönlerinin farkına varmalarına ve bunları telafi etmelerine de katkı sağlayabilir (Sternberg, 2015). Başarılı zekâ, öğrencilerin birçok psikolojik ve akademik özelliğini geliştirebilir (Mohkamkar, Shaterian ve Nikookar, 2024). Bu bağlamda öğrencilerin, düşünceyi, duyguyu ve davranışı bütünleştirme becerilerini geliştirerek, kapsayıcı okul ve yaşam çıktıları elde etmeleri sağlanabilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, başarılı zekâ kuramı kapsamında öğretmenlerin öğretme stillerinin belirlenmesine yöneliktir. Aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim sürecinde analitik düşünme becerilerine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin öğretim sürecinde bellek becerilerine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaratıcı düşünme becerilerine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretim sürecinde pratik düşünme becerilerine yönelik hazırladıkları etkinliklerde, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama (betimsel-tarama) modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini mevcut haliyle tanımlamak amacıyla veri toplamayı hedefler (Büyüköztürk, 2012). Tarama modeli, çok sayıda birimden oluşan bir evrende genel bir sonuca ulaşmak için ya tüm evren üzerinde ya da evrenden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri içerir (Karasar, 2016). Bu açıdan

tarama modelleri, mevcut durumu olduğu gibi yansıtmanın yanı sıra değişkenler aracılığıyla mevcut durumu betimler.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde görev yapan Edebiyat (n=49), Matematik (n=37), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) (n=62), Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Felsefe) (n=52), Yabancı Diller (İngilizce ve Almanca) (n=50) ve Güzel Sanatlar (Resim ve Müzik) (n=23) öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki her bir birimin örnekleme seçilme olasılığı eşit ve bağımsız olarak dikkate alınarak rastgele seçim yapılır (Gülbüz ve Şahin, 2018). Buna göre, araştırmanın örneklemini Diyarbakır ili merkezindeki dört ilçede (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenışehir) görev yapan 273 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Paloş ve Maricutoiu (2006) tarafından geliştirilen *Başarılı Zekâ Öğretim Stilleri Ölçeği (BZÖSÖ)* kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçek, tamamı olumlu 23 maddeden oluşmaktadır. BZÖSÖ'nün orijinal formunda açıklanan varyans oranı %36 ile %40 arasında belirlenmiş ve ölçeğin hafıza, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve pratik düşünme olarak adlandırılan dört boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Paloş ve Maricutoiu (2006), BZÖSÖ'nün tüm maddelerinin yeterli faktör yüküne sahip olduğunu belirtmiş ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .83 olarak hesaplamıştır. Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek (Dağtan ve Bulut, 2022), Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde altı farklı branşta görev yapan 273 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Diyarbakır İli merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan altı branştaki (edebiyat, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı dil, güzel sanatlar) öğretmenlere uygulanmıştır. Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 16.03.2020 tarihli, 32977 protokol numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma izni, 22.10.2020 tarihli ve 30769799-44-E.15393017 numaralı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle veri toplama aracı Google Anket Formu programı aracılığıyla 2020 yılı Eylül-Aralık ayları arasında öğretmenlere uygulanabilmektedir.

Veri Analizi

Verilerin istatistiksel analizi, SPSS 22.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerle ilgili verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için veri çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tüm katsayıların ± 1.96 aralığında olduğu gözlemlenmiştir.

Tamamıyla simetrik bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfırdır. Ancak, bu katsayılar ± 1.96 içinde ise, dağılımın normalliliğiyle büyük ölçüde uyumlu olduğu yorumlanır (Can, 2017).

Varyans analizleri ve t-testi için değişkenlerin homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler temel alınarak, anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri yapılmıştır. Buna göre, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklar olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi, kıdeme ve branşa göre görüşlerde fark olup olmadığını incelemek için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı farklar bulunması halinde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD ve Scheffe testleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir ($p < .05$).

BZÖSÖ şu beş seçenekten oluşmaktadır: "Kesinlikle Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)", ve "Kesinlikle Katılmıyorum (1)". Ölçek seçeneklerinin aralıkları ise şöyledir: 1.00–1.80 "hiç," 1.81–2.60 "az," 2.61–3.40 "orta," 3.41–4.20 "çok," ve 4.21–5.00 "tamamen".

Bulgular

Tablo 1’de Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından BZÖSÖ’nün geneline ve alt boyutlarına ait t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin BZÖSÖ Geneline ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	X	ss	t	P
Hafıza	Kadın	117	4.25	.518	.559	.577
	Erkek	156	4.29	.624		
Analitik Düşünme	Kadın	117	4.34	.506	.771	.442
	Erkek	156	4.29	.651		
Yaratıcı Düşünme	Kadın	117	4.26	.521	.344	.731
	Erkek	156	4.29	.640		
Uygulamalı Düşünme	Kadın	117	4.27	.541	.082	.935
	Erkek	156	4.28	.664		
Genel	Kadın	117	4.28	.485	.082	.934
	Erkek	156	4.28	.612		

* $p < .05$

Tablo 1’deki bulgulara göre; öğretmenlerin BZÖSÖ geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(271) = .082$, $p = .934$). Cinsiyete dair verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda bağımsız örneklem t-testi uygulanmış Gruplara ait aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise hem kadın ($X = 4.28$) hem de erkek öğretmenler ($X = 4.28$) başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerine ilişkin maddelere “**tamamen**” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumları değişkeni yönünden ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Öğretmenlerin BZÖSÖ Geneline ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Bakımından *t*-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	X	ss	t	P
Hafıza	Lisans	214	4.27	.549	.624	.533
	Lisansüstü	59	4.32	.479		
Analitik Düşünme	Lisans	214	4.32	.544	.253	.801
	Lisansüstü	59	4.34	.541		
Yaratıcı Düşünme	Lisans	214	4.28	.556	.703	.483
	Lisansüstü	59	4.34	.525		
Uygulamalı Düşünme	Lisans	214	4.29	.574	.129	.897
	Lisansüstü	59	4.30	.535		
Genel	Lisans	214	4.29	.522	.467	.641
	Lisansüstü	59	4.33	.473		

*p<.05

Tablo 2’deki bulgulara göre, öğretmenlerin BZÖSÖ geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri “eğitim durumu” değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(271) = .467$ $p = .641$). Verilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise hem lisans ($X = 4.29$) hem de lisansüstü ($X = 4.33$) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerine ilişkin maddelere “tamamen” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca, lisansüstü düzeyde eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisans düzeyi eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre ölçek geneline daha çok katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. BZÖSÖ Alt Boyutlarına Ait Kıdem Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	X	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd.	Kar. Ort.	F	p	LSD
Hafıza	1-5 yıl	61	4.29	.62	Gruplar	2.768	4	.692	2.086	.083	
	6-10 yıl	69	4.11	.64	Arası						
	11-15 yıl	44	4.35	.50							
	16-20 yıl	38	4.28	.50	Gruplar	88.898	268	.332			
	21 yıl ve üstü	61	4.37	.52	İçi						
					Toplam	85.599	272				
Levene: .350					p=.844						
Analitik Düşünme	1-5 yıl	61	4.43	.71	Gruplar	1.342	4	.335	.952	.434	
	6-10 yıl	69	4.21	.62	Arası						
	11-15 yıl	44	4.36	.51							
	16-20 yıl	38	4.30	.49	Gruplar						

***p<.05**

Öğretmenlerin başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerine ilişkin görüşlerinin branş değişkeni bakımından ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. BZÖSÖ Alt Boyutlarına Ait Branş Değişkeni Bakımından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	X	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd.	Kar. Ort.	F	p	LSD			
Hafıza	Edebiyat (1)	49	4.36	.54	Gruplar Arası	2.857	4	.571	1.718	.131				
	Matematik (2)	37	4.35	.49										
	Fen Bilimleri (3)	62	4.13	.70	Gruplar İçi	88.808	268	.333						
	Sosyal Bilimler (4)	52	4.23	.56	Toplam	91.665	272							
	Yabancı Diller (5)	50	4.29	.49										
	Güzel Sanatlar(6)	23	4.23	.55										
	Levene: 1,137				p=0,344									
	Analitik Düşünme	Edebiyat (1)	49	4.48	.54	Gruplar Arası	3.345	4				.669	1.932	.089
Matematik (2)		37	4.43	.49										
Fen Bilimleri (3)		62	4.20	.70	Gruplar İçi	92.444	268	.346						
Sosyal Bilimler (4)		52	4.24	.56	Toplam	95.788	272							
Yabancı Diller (5)		50	4.24	.49										
Güzel Sanatlar(6)		23	4.38	.55										
Levene: 1,024				p=0,404										
Yaratıcı Düşünme		Edebiyat (1)	49	4.44	.55	Gruplar Arası	4.288	5	.858	2.521	.030	3-1,2,4		
	Matematik (2)	37	4.37	.48										
	Fen Bilimleri (3)	62	4.08	.69	Gruplar İçi	90.809	268	.340						
	Sosyal Bilimler (4)	52	4.32	.55	Toplam	95.097	272							
	Yabancı Diller (5)	50	4.24	.55										
	Güzel Sanatlar(6)	23	4.28	.59										
	Levene: 0,573				p=0,721									
	Uygulamalı Düşünme	Edebiyat (1)	49	4.38	.58	Gruplar Arası	2.554	5	.511				1.365	.238
Matematik (2)		37	4.37	.55										
Fen Bilimleri (3)		62	4.16	.67	Gruplar İçi	99.953	268	.374						

	Sosyal Bilimler (4)	52	4.19	.67	Toplam	102.508	272		
	Yabancı Diller (5)	50	4.25	.58					
	Güzel Sanatlar(6)	23	4.42	.46					
	Levene: 0,363				p=0,874				
Genel	Edebiyat (1)	49	4.43	.51	Gruplar Arası	2.893	5	.579	
	Matematik (2)	37	4.38	.46					
	Fen Bilimleri (3)	62	4.14	.64	Gruplar İç	82.706	267	.310	1.86 .100
	Sosyal Bilimler (4)	52	4.25	.58	Toplam	85.599	272		
	Yabancı Diller (5)	50	4.25	.52					
	Güzel Sanatlar(6)	23	4.33	.50					
	Levene: 0,295				p=0,915				

*p<.05

Tablo 4'teki analiz bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin BZÖSÖ geneline ilişkin "branş" değişkenine göre bir farklılık görülmemektedir. ($F(5-267)=1.868$, $p>0.05$). Ayrıca en düşük aritmetik ortalama puanının Fen Bilimleri branşındaki ($X=4.14$), en yüksek aritmetik ortalama ise Edebiyat ($X=4.43$) branşındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, altı farklı branş grubunda öğretmenlerin ölçek geneline ilişkin görüşlerinin "tamamen" düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Diyarbakır İli'ndeki devlet liselerinde görev yapan altı farklı branştan 273 öğretmene BZÖSÖ uygulanmıştır. Öğretmenlerin, başarılı zekâ kuramı temelinde hafıza, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve pratik düşünme becerilerini öğretme-öğrenme etkinliklerine ne düzeyde entegre ettiklerine ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin ölçeğin geneline ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin genel olarak "tamamen" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin başarılı zekâyâ ilişkin becerilerle ilgili etkinliklere yönelik oldukça olumlu görüşler belirttiğini göstermektedir. Bu sonuç, Sternberg tarafından yapılan ve kuramla tanışan öğretmenlerin ilgili becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikleri öğretim süreçlerine dahil edebileceklerini ifade eden çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin BZÖSÖ geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Gruplara ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, hem kadın hem de erkek öğretmenler başarılı zekâ kuramına dayalı öğretim stillerine ilişkin maddelere "tamamen" düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. BZÖSÖ'nün orijinal formunun uygulandığı çalışmada, yaratıcı düşünme ve pratik düşünme alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine bir fark bulunmuştur. Ancak Paloş ve Maricutoiu (2013)'e göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı olsa

da, Cohen (1988) etki büyüklüğü hesaplamaları açısından zayıf bir farktır. Dolayısıyla, bu çalışmada cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların BZÖSÖ'nün orijinal formundan elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğretim durumu değişkenine ilişkin bulgular kapsamında, hem lisans hem de lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin başarılı zekâ kuramına dayalı öğretme stillerine ilişkin maddelere “tamamen” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre ölçek geneline daha yüksek düzeyde katıldıkları söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin kıdem değişkenine yönelik olarak BZÖSÖ genelinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak BZÖSÖ'nün orijinal formunun ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve üniversitelerdeki akademisyenlere uygulandığı bir çalışmada, yalnızca bellek boyutunda ortaöğretim öğretmenleri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin bellek becerilerine daha fazla odaklandığı ve öğrenme ortamında teorik bilgilerin tekrarını vurguladığı sonucuna varılmıştır (Paloş ve Maricutoiu, 2013).

Kıdem değişkenine ilişkin bulgulara göre, altı farklı kıdem grubundaki öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşleri “tamamen” düzeyindedir. İstatistiksel olarak kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiş ve bu durum BZÖSÖ'nün orijinal formunun uygulandığı iki çalışma ile de paralellik taşımaktadır (Paloş ve Maricutoiu, 2006; 2013). Benzer şekilde Alghazo, Qbeita, Rababah ve Malkawi (2023) tarafından BZÖSÖ'nün uygulandığı bir çalışmada, öğretmenlerin deneyim yıllarına atfedilebilecek farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan, sonuçların literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Branş değişkenine ilişkin bulgular bağlamında, BZÖSÖ genelinde branşlar arasında istatistiksel olarak yaratıcı düşünme alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda, Fen Bilimleri öğretmenleri ile Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve Sosyal Bilimler öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak bu farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, etki büyüklüğü hesaplama sonucunun 0.2'den düşük olması nedeniyle zayıf bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, ölçeğin orijinal formunun uygulandığı bir çalışmada, sosyal bilimler ve fen bilimleri olmak üzere iki branş değişkeni bağlamında öğretmenlerin başarılı zekâyâ dayalı öğretim stili tercihlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Zhang ve Sternberg (2005)'in düşünme stilleri üzerine yaptığı bir çalışmada, teknik bölümlerde çalışan akademisyenler ile sosyal bilimler bölümlerindekiler arasında bölüm değişkeni bağlamında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Teknik bölümlerdeki akademisyenlerin pratik düşünme becerilerine dayalı etkinlikleri tercih ettiği, sosyal bilimlerdekilerin ise yaratıcı düşünme becerilerine dayalı etkinliklere yöneldiği belirlenmiştir.

Sternberg, başarılı zekâ teorisinin temel amacının öğrenmeyi kalıcı hale getirmek ve öğrencileri edindikleri bilgiyi yaşam boyu kullanma becerisiyle donatmak olduğunu belirtmektedir. Sternberg, bu teorisinin öğrencileri öğrenme ortamında aktifleştirdiğini, kendilerini tanıma fırsatı sunduğunu, bir grup içinde kendilerini ifade etmeyi öğrettiğini, gruptaki diğerlerinin bakış açılarını anlamayı ve bu bakış açılarını kendi düşünceleriyle bütünleştirmeyi sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca, bu teorisinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığına dikkat çekmektedir. Bu bulgular, Sternberg ve meslektaşları tarafından gerçekleştirilen çok sayıda çalışmada kanıtlanmıştır (Grigorenko, Jarvin ve Sternberg, 2002; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard ve Grigorenko, 1996; Sternberg, Grigorenko ve Torff, 1998; Sternberg ve Grigorenko, 2003).

Başarılı zekâ kuramı, öğrencileri sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda yaşamda başarıya hazırlamayı amaçlayan ve onların üstbilişsel, analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerilerini dengeli bir şekilde kullanmalarını sağlamayı hedefleyen bir çerçevedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin başarılı zekâ kuramı çerçevesindeki öğretim stillerine ilişkin özyeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit ederek, kuram üzerine yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir.

Öneriler

Sternberg'in başarılı zekâ kuramı, yalnızca okul ortamında akademik başarıyı hedeflemekle kalmayıp, aynı zamanda yaşamda da başarıyı amaçlayan bir çerçevedir. Bireylerin analitik, yaratıcı ve pratik becerilerini sosyokültürel koşulları içinde dengeli bir şekilde kullanmalarını, sosyokültürel çevrelerini seçmelerini ve uyum sağlamalarını mümkün kılmayı amaçlar. Hemen herkesin bir alanda başarılı olabileceği düşüncesinden hareketle, öğrencilere başarılı zekâya dayalı bir yaklaşımla analitik, yaratıcı ve pratik becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim sunmanın, gelecekteki başarılarını artıracığı vurgulanmaktadır.

Başarılı zekâ teorisi üzerine özellikle yurt dışında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak Türkiye'de bu tür çalışmalar nispeten sınırlıdır. Türkiye'deki çalışmalar ağırlıklı olarak ilkokul ve üniversite düzeyinde yoğunlaşmıştır. 2003 yılında Birsen Palut'un "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolü Düşünme Stillerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinde, Sternberg'in "Öğretmenlerin Düşünme Stilleri" ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yer almıştır. Müzeyyen Sevinç ve Birsen Palut, ölçeğin Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerliği üzerine bir makale yayımlamıştır (Sevinç ve Palut, 2015). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, başarılı zekâ odaklı öğretimin öğretmenlerin yaratıcı ve pratik becerilerine önemli katkı sağladığı görülmektedir. Paloş ve Maricutoiu (2013) çalışmasında da, Sternberg'in önerdiği başarılı zekâ kuramına dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılığını tetiklediğini ve eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Kişilik özellikleri bağlamında ise, çalışmada düşüncede bağımsızlık, başkalarının inançlarına saygı ve kişisel başarı arzusu öne çıkmıştır. Tok ve Sevinç (2010) çalışmasında, başarılı zekâ kuramının problem çözme becerilerinin gelişiminde yetersiz kaldığını, ancak yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasına katkı sağladığı tespit etmiştir. Öğretmenlerin başarılı zekâ kuramının analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerileri ilkeleri doğrultusunda öğretim stillerine ilişkin değerlendirmeleri ve görüşlerinin yer aldığı bu araştırmanın da alanyazında başarılı zekâ kuramı üzerine yapılan diğer araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sternberg (2019), sürekli değişen ve dinamik olan eğitimin, bireylere sosyal yaşam koşulları içinde esneklik, yaratıcılık ve araştırmacı bir zihin yapısı gibi nitelikler kazandırması gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede bireyler, eğitimlerinin sonunda hem kendi yaşamlarını hem de içinde bulundukları sosyal çevreyi etkileme ve şekillendirme gücüne sahip olacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemenin yanı sıra onların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini harekete geçirmeye odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, bu müfredat modeli, öğretmenlerden ve okul ortamından, öğrencilerin duygusal durumlarını düzenleyebilmeleri, zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilmeleri, başkalarıyla verimli iş birliği yapabilmeleri ve günlük yaşamın baskılarıyla başa çıkabilmeleri için duygusal ve kişilerarası becerileri desteklemelerini talep etmektedir (MEB, 2024). Benzer bir yaklaşımla, başarılı zekâya dayalı uygulamalar da öğrencilerin hem bilişsel becerilerini hem de sosyal-duygusal iyi oluşlarını geliştirmeyi

hedeflemektedir. Başarılı zekâ, öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerini teşvik ettiğinden, onların kendini gerçekleştirme yolunda ilerlemelerine, mevcut becerilerini geliştirmelerine ve kapasitelerinin en üst seviyesine ulaşmak için gerekli iyileştirmeleri yapmalarına olanak tanır.

Birbiriyle ilişkili hafıza, analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerilerinin gelişimi, eğitimin kalitesini artırmaktadır (Sak ve Maker, 2004). Düşünme becerilerinin gelişimine dayalı bir eğitim, yalnızca bireysel farkındalığı artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve kültürel düzeyde de bireye katkı sağlar (Sternberg ve Grigorenko, 2007). Bu bağlamda, Sternberg'in başarılı zekâ kuramı, öğretmenlerin öğrencileri okulda ve yaşamda hedeflerine ulaşmaya hazırlaması için etkili bir seçenek olabilir (Mitana vd., 2019). Saw ve Han (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, başarılı zekâyı dayalı bir eğitimin öğrencilerin genel akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda, bireyler derinlemesine düşünme becerileri edinebilir, kendileri için gerekli bilgiyi seçip şekillendirebilir ve bunu günlük yaşamlarına uygulayabilir. Öğretmenlerin, bu becerilerin eğitimde geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında kritik bir rolü vardır. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkararak zayıf yönleriyle başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Başarılı zekâ aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini bütünsel olarak destekleyen öğretmenler, onların derin düşünme ve öğrenme kapasitelerini geliştirerek gizli potansiyellerini keşfetmelerini sağlayabilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan protokol numarası 32977, tarih 16.03.2020 olan etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma izni, 22.10.2020 tarihli ve 30769799-44-E.15393017 numaralı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yazarların araştırma sürecine katkıları eşittir. Tüm yazarlar süreçte ortak sorumluluk sahibidir.

Kaynaklar

- Alghazo, K. M., Qbeita, A. A. A. A., Rababah, M. A., & Malkawi, N. A. (2023). English language teachers' employment of successful intelligence skills. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 12(2), 184-194.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dağtan, R., & Bulut, İ. (2022). The Turkish adaptation of the teaching style for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 499-516. <https://doi.org/10.14686/buefad.981275>
- Felder, R.M. (1996) Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18 – 23.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 167-208.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Kitapevi.
- Hedlund, J., Antonakis, J., & Sternberg, R. J. (2002). Tacit knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience. *United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*, Arlington, VA.
- Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education—The good, the bad, and the ogre: commentary on Sternberg et al. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 509-515.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaufman, S. B. & Singer, J.L. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. *Imagination, Cognition and Personality*, 23(4), 325-355.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Masumzadeh, S. & Hajhosseini, M. (2019). Effectiveness of successful intelligence based education on critical thinking disposition and academic engagement students. *Journal of Education and Human Development*. 8(1), 106 – 115.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.
- Mitana, J.M.V., Muwagga, A.M. & Ssempala, C. (2019). Assessment for successful intelligence: a paradigm shift in classroom practice. *International Journal of Educational Research Review*, 4(1), 106-115.
- Mohkamkar A, Shaterian F, Nikookar A. (2024). The effectiveness of education based on successful intelligence on emotional self-awareness and academic engagement of secondary school students. *Sociology of Education*, 10(1): 305-313.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved 20/12/2024 from 114 <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf>
- Paloş, R., & Maricutoiu, L. P. (2006). *The impact of teachers' thinking and learning styles upon his/her teaching style*. Retrieved October 15, 2024, from <https://www.academia.edu>

- Paloş, R. & Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q) – a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Science and Psychology*, 65(1), 159-178.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning definitions. Retrieved 25/12/2024 from https://www.battelleforkids.org/wpcontent/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf.
- Sak, U. & Maker, C.J. (2004). Discover assessment and curriculum model: The application of theories of multiple intelligence and successful intelligence in the education of gifted students. *Euroasian Journal of Educational Research*, 15, 1-15
- Saw, K. N. N., & Han, B. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis. *PsyCh Journal*, 10(3), 323-339. doi: 10.1002/pchj.443.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 8-9.
- Sevinç, M. & Palut, B. (2015). Öğretmen düşünme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik – güvenirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-19.
- Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clickenbeard, P.R., ve Grigorenko, E.L.(1996). Identification, instruction, and assessment of gifted children: Construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40, 129-137.
- Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-669.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko E.L. (2003). Teaching for successful intelligence: principles, procedures and practices. *Journal for the Education of the Gifted*. 27 (2/3), 207-228.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59, 325-338.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43, 274-280.
- Sternberg, R. J. (2006). Successful intelligence. *The Latest Information for the Education Practitioner*, 1(5), 3-19.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko E.L. (2007). *Teaching for successful intelligence (To increase student learning and achievement) (2nd Ed.)*. California: Corwin.
- Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 76-84.
- Sternberg, R. J. (2019). A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence. *Journal of Intelligence*, 7 (23), 2-17.
- Sternberg, R. J., Dashtaki, A.S., & Baydil B. (2024). An empirical test of the concept of the adaptively intelligent attitude. *Journal of Intelligence* 12: 49. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12050049>
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). The effects of thinking skills education on the critical thinking and problem solving skills of preschool teacher candidates. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*. 27, 67- 82.
- Vinney, C. (2024). Understanding the Triarchic Theory of Intelligence. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/triarchic-theory-of-intelligence-4172497>

Zhang, Li, F. & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.

RESEARCH

Open Access

Investigation of Teachers' Teaching Styles Based on the Theory of Successful Intelligence (Example of Diyarbakır Province)

Rabia Dağtan *, İlhami Bulut **

Abstract

The intelligence theory developed by Sternberg has been shown to be effective in enhancing individuals' metacognitive thinking skills. The objective of this study is to examine the teaching styles of educators employed in secondary schools based on their successful intelligence in terms of memory and analytical thinking, creative thinking, and practical thinking skills. The investigation utilizes the Teaching Styles for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q), which was developed by Paloş and Maricutoui. The sample of this study comprised 273 teachers from six different branches working at high schools in the central districts of Diyarbakır. The data were then subjected to a descriptive analysis, with the independent variables including gender, educational level, branch, and seniority. The analysis of the data included arithmetic mean, frequency, percentage, t-test, one-way ANOVA, Scheffe, and LSD tests. A meticulous examination revealed no substantial disparities among the groups with respect to the variables under consideration. However, subsequent analysis revealed that teachers exhibited a remarkably high level of self-perception regarding their teaching styles within the framework of the successful intelligence theory. It is imperative to cultivate awareness among educators to enhance their analytical, creative, and practical thinking skills, thereby optimizing the quality of teaching methodologies and enriching the learning environment.

Keywords: Theory of successful intelligence, teaching styles, memory skills, analytical, creative, practical thinking

Article History

Received: 16/06/2025**Correction:** 30/10/2025**Accept:** 15/11/2025

* Master of Arts, Dicle University, ORCID: 0000-0002-1421-817X, Diyarbakır, Türkiye, rabiadogan85@gmail.com

** Prof., Dicle University, ORCID: 0000-0002-1040-6405, Diyarbakır, Türkiye, ibulut@dicle.edu.tr

For citation: Dağtan, R. ve Bulut, İ. (2025). Investigation of teachers' teaching styles based on the theory of successful intelligence (example of Diyarbakır province). *OICES*, 3(6), 153-186. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011054>

Article supplement information: This study is derived from the thesis entitled "The analysis of teachers' teaching styles based on the theory of successful intelligence (Example of Diyarbakır city)", prepared by the first author under the supervision of the second author.

Introduction

Education is defined as a process of interaction and communication, thus making student participation in the teaching and learning process of paramount importance. A multitude of variables, including but not limited to individuals' needs, personality traits, interests and abilities, learning styles, and intelligence, serve as the foundational elements that constitute individual differences in learning. According to Kuzgun and Deryakulu (2004), an individual's innate genetic traits and potential, transmitted through genes, emerge as a result of interaction with the environment. The interaction between environment and heredity has been demonstrated to play a pivotal role in determining an individual's intelligence and learning capacity.

A substantial corpus of research on intelligence, intelligence theories, and intelligence-measuring tests—conducted since the early 1900s—has reached a consensus regarding the conclusion that an individual can express their mental capacity in more than one way. It has been frequently posited that this mental capacity is indicative not only of academic success but also of the individual's strengths and social and artistic abilities (Kaufman and Singer, 2004). In the late 1970s, psychologist Howard Gardner introduced the theory of multiple intelligences, proposing that individuals possess multiple areas of intelligence and that cognitive skills such as problem-solving abilities and creativity can emerge more in different learning environments. Gardner (1993) argued that the single-intelligence model falls short in capturing the full potential of the human brain. He contended that IQ tests, which evaluate verbal and mathematical aptitude, are inadequate in reflecting the entire capacity of the human brain. Gardner proposed that individuals possess eight or more types of intelligence, suggesting a more comprehensive approach to assessing cognitive abilities.

Sternberg, who frequently alludes to Gardner's multiple intelligences theory, underscores the heterogeneity of intelligence and delineates intelligence as the capacity of individuals to attain their life objectives by leveraging their aptitudes within a socio-cultural milieu (Sternberg, 2006). Sternberg (2019) posits that intelligence encompasses not only the capacity to adapt to environmental challenges, but also the ability to proactively influence and shape the environment to one's advantage. Sternberg (2008) proposed that a student's substandard academic performance in a school setting does not accurately reflect their intellectual capacity.

Sternberg's seminal work, the triarchic or successful intelligence theory, challenged the prevailing notion of evaluating success and intelligence exclusively through an individual's academic performance. The general intelligence factor, frequently referred to as g , the focus of conventional intelligence tests, has been critiqued by Sternberg for its limitation to "academic intelligence." The crux of this critique lies in the assertion that conventional academic assessments, as measured by standard tests, fail to account for critical elements such as an individual's capacity to effectively address real-world challenges (i.e., practical intelligence) or their proclivity for generating novel concepts (i.e., creativity) (Schmidt and Hunter, 1993; Kim, 2015).

Sternberg's position is that intelligence tests that do not consider individual differences and socio-cultural environments may not accurately reflect individuals' cognitive abilities. Sternberg's (2013) defense that intelligence is a set of developable abilities offers a novel roadmap for education. Given the capacity for intelligence development, a program that caters to varied learning styles and multifaceted skills has the potential to significantly enhance student achievement. The scientific motivation of the theory is twofold: to present a cognitive structure and to create an egalitarian and developmental pedagogical framework (Vinney, 2024).

At present, the assessments employed in educational institutions are predominantly designed to evaluate students' analytical abilities, encompassing memory, comprehension, and information comparison. However, the mere measurement of analytical and memory skills within a learning environment is inadequate for ensuring success in real-life scenarios. He underscores the necessity of evaluating students' achievements across a broad spectrum (Sternberg, Dashtaki, and Bali, 2024). Sternberg (2019) posits that individuals can achieve success in both academic and personal domains when they possess advanced thinking skills in the analytical, creative, and practical intelligence domains. The balanced development of these three areas constitutes the foundation of a successful intelligence theory (Gottfredson, 2003; Mitana, Muwagga, and Ssempala, 2019).

The notion of individual differences has given rise to the development of theories positing that individuals possess distinct and multifaceted areas of intelligence. This, in turn, has given rise to the concepts of learning and teaching styles in the learning process. When students are observed in a learning environment, some may be seen to focus on data and algorithms, while others concentrate on theories and processing models. Conversely, some students demonstrate a preference for verbal explanations, while others exhibit a preference for visual representations of information, such as pictures, graphs, and tables. These differences illustrate the students' learning styles (Felder, 1996). According to Felder (1996), a congruence between the student's learning style and the teacher's teaching style is instrumental in ensuring the effective acquisition of information by the student and the development of a positive attitude toward the subject.

In the successful intelligence theory, learning occurs through the balance of four teaching styles: The pedagogical approaches encompass a range of styles, including: (a) the conventional approach, characterized by the transmission of information through repetition; (b) an instructional style that fosters analytical thinking skills; (c) a teaching style that promotes creative thinking; and (d) an instructional style that emphasizes application (Schmidt and Hunter, 1993; Gottfredson, 2003). In the field of education, the memorization method is frequently regarded as a conventional approach and is the subject of critique. However, Sternberg (2004) contends that memorization is also a cognitive faculty that can be utilized in conjunction with other skills and enables more effective encoding of information. Repetition, imitation, and memorization are frequently employed in the learning processes of young children. This phenomenon can be attributed to the fact that the analytical, creative, and practical thinking skills of children in this age group have not yet reached full development. Consequently, information transfer is predominantly achieved through memory-based strategies (Sternberg and Grigorenko, 2007). In this pedagogical paradigm, the instructor plays a pivotal role in facilitating comprehension of knowledge. Students then internalize this knowledge through memory and the development of analytical thinking skills. Instructors further encourage students to generate creative ideas, and students implement these ideas, attempting to convince others of their correctness.

According to the prevailing intelligence theory, analytical thinking encompasses a series of cognitive processes, including the analysis of a subject, the identification of its constituent elements, the evaluation of acquired information, and the formulation of judgments. Analytical thinking, therefore, can be defined as the cognitive process of examining and understanding complex ideas, concepts, and information through systematic analysis and evaluation. This process involves the identification of distinct components of knowledge, the formulation of hypotheses, the execution of experiments or other methods of data collection, the analysis of results, and the generation of conclusions and decisions. In the context of analytical thinking education, problem-solving and decision-making activities are of paramount importance as exercises in cognitive skills. Sternberg (2004) posits that while problem-

solving approaches may vary across cultures, the steps involved in recognizing a problem and developing solution strategies are similar and somewhat universal across all cultures.

The second pillar of successful intelligence is creative thinking skills. Sternberg (2019) posits that creativity in learning environments is fostered by teachers who encourage students to imagine, invent, discover, develop hypotheses, and generate new ideas through possibilities. However, merely encouraging students to perform these actions is insufficient; educators must also exemplify creative thinking and acknowledge students' efforts (Masumzadeh and Hajhosseini, 2019). In essence, educators are expected to not only articulate the theoretical framework but also to practically exemplify it in their pedagogical practices.

The final pillar of the theory, practical thinking skills, encompasses the process of finding solutions to problems encountered in daily life and implementing those solutions. In practical thinking, the individual exhibits behaviors of adapting to their environment, shaping and changing their environment, and aiming to implement the most practical solution in a social context. Consequently, these individuals exhibit a propensity to embrace risk-taking behaviors and frequently resort to the trial-and-error method. This perspective is characterized by an acknowledgment of errors as opportunities for learning and growth (Hedlund, Antonakis, & Sternberg, 2002).

Research conducted by Sternberg and his team has demonstrated that students who underwent training with a successful intelligence-based curriculum exhibited significantly superior performance on all assessments in comparison to students who were trained with traditional methods that emphasized only memory skills. A salient finding of these studies is that students in the successful intelligence condition exhibited superior performance compared to other groups, even on multiple-choice memory tests (Kaufman and Singer, 2004). This finding suggests that effective intelligence instruction fosters the development of analytical, creative, and practical skills while also enhancing information retention through the use of diverse and engaging learning strategies. The efficacy of the intelligence model is predicated on its ability to enable students to capitalize on their strengths and enhance their performance in areas that necessitate development. This enhancement is achieved through the identification and remediation of their weaknesses (Hunt, 2008). This finding indicates that the theory functions as a predictor of not only academic success but also post-school life success.

Individuals who require practical experience are expected to possess a more developed capacity for creativity and practical skills. It is important to note that, in addition to adapting to their environment, individuals also possess the capacity to choose and change their environment. Conventional educational methodologies frequently prove inadequate in the dissemination of these competencies. Educational environments grounded in the successful intelligence theory aspire to address this deficit. The findings of an experimental study on this theory, conducted by Saw and Han (2021), revealed that an educational program based on the successful intelligence theory offers more detailed, structured, and authentic challenges for students and teachers. In this framework, it was posited that this holistic approach could be more effective and efficient in the teaching and learning process.

The OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) is an international organization that conducts studies on education at the global level. In its annual reports, the OECD emphasizes the importance of equipping individuals with the skills necessary to be successful citizens and a qualified workforce in the 21st-century knowledge society. According to the framework report titled "Education and Skills for the Future," prepared by the OECD, certain professions will become extinct and novel job descriptions and sectors will emerge by the year 2030, when the current students

will have reached adulthood. In this context, the knowledge, skills, attitude, and value-based competencies acquired by individuals through education will provide them with the opportunity to benefit from and contribute to an inclusive and sustainable future (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). The aforementioned skills framework is organized into three primary categories: The following skills are delineated as pertinent to the subject: "learning and innovation skills," "information, media, and technology skills," and "life and career skills." The cultivation of learning and innovation skills distinguishes students who possess the capacity to effectively navigate complex work and life scenarios from their peers. This category encompasses sub-skills such as creativity and innovation, critical thinking and problem-solving, communication, and collaboration. Information, media, and technology skills are defined as the competencies of individuals to utilize information, media, and technology in an effective and critical manner in the 21st century. The sub-skills addressed in this section are "information literacy and media literacy." Life and career skills refer to the application of high-level thinking skills in contemporary work and life environments, as well as the development of emotional and social abilities. The sub-skills that fall under this category include "flexibility and adaptability, initiative and self-direction, social and cross-cultural interaction, productivity and accountability, and leadership and responsibility" (Partnership for 21st Century Skills, 2019). In a similar vein, the Turkish Ministry of National Education's K-12 Skills Framework Holistic Model of Türkiye / Türkiye Century Education Model aims to address the comprehensive development of the individual, encompassing mental, emotional, social, and spiritual dimensions (Milli eğitim bakanlığı [MEB], 2024). The model's primary objective is to cultivate competencies that are often referred to as 21st-century skills, including critical thinking, problem-solving, collaboration, and communication. To ensure the effective implementation of the Türkiye Century Education Model, it is imperative that educators play a more active role in the development of students' 21st-century skills.

In this context, the skill-based teaching and learning approaches promoted by the OECD and the Türkiye Century Education Model largely align with Sternberg's successful intelligence theory. This theory focuses on developing individuals' strengths and enriching their critical thinking, practical, and creative skills alongside academic success. As indicated by the findings of numerous studies conducted by Sternberg and his colleagues, it is imperative that education systems prioritize the cultivation of students' critical thinking and problem-solving skills, as opposed to merely emphasizing academic achievement. Pedagogical strategies and activities designed to enhance students' creative and practical aptitudes can facilitate the identification of their strengths and latent capabilities. Furthermore, these exercises can assist students in identifying and compensating for their weaknesses, as evidenced by Sternberg's (2015) research. The efficacy of intelligence in fostering positive psychological and academic outcomes among students has been demonstrated in numerous studies (see Mohkamkar, Shaterian, & Nikookar, 2024). In this context, students have the potential to achieve inclusive school and life outcomes by developing their ability to integrate thought, emotion, and behavior.

Purpose of the Study

The objective of this study is to examine and analyze the pedagogical approaches employed by educators, as well as to assess the learning strategies utilized by their students. This examination will be conducted within the paradigm of the successful intelligence theory. The following inquiries are being addressed:

1. The central question guiding this investigation is whether there exists a statistically significant discrepancy in the activities designed by educators to cultivate analytical thinking skills during the

instructional process, contingent on gender, seniority, educational attainment, and discipline (i.e., subject area).

2. The central question guiding this investigation is whether there exists a statistically significant discrepancy in the activities devised by educators to enhance memory skills throughout the pedagogical process, contingent on gender, seniority, educational attainment, and discipline (i.e., subject area).

3. The central question guiding this investigation is whether there exists a statistically significant discrepancy in the activities devised by educators to cultivate creative thinking skills during the instructional process, contingent on gender, seniority, educational attainment, and discipline (i.e., subject area).

4. The central question guiding this investigation is whether there exists a statistically significant discrepancy in the activities designed by educators to cultivate practical thinking skills throughout the pedagogical process, contingent upon gender, seniority, educational attainment, and discipline (i.e., subject area).

Method

Research Model

The present study utilizes a survey model of the descriptive type. Survey research is defined as the collection of data with the objective of identifying the specific characteristics of a given group in their existing state (Büyüköztürk, 2012). The survey model involves the formulation of arrangements, whether on the entire population or a sample extracted from it, with the objective of deriving a general conclusion about the population. This is particularly relevant in scenarios where the universe comprises a substantial number of elements (Karasar, 2016). In this regard, survey models not only reflect the existing state as it is, but also describe the current situation through variables.

Universe and Sample

The population of the study consists of educators specializing in various subjects. Specifically, the sample includes teachers of literature ($n = 49$), mathematics ($n = 37$), science (physics, chemistry, and biology) ($n = 62$), social sciences (history, geography, and philosophy) ($n = 52$), foreign languages (English and German) ($n = 50$), and fine arts (painting and music) ($n = 23$). These educators were employed at public high schools in the central districts of Diyarbakır province during the 2020–2021 academic year. The simple random sampling method was employed for the selection of the samples. In this sampling method, a random selection is made by considering the equal and independent probability of each unit in the population being selected for the sample (Gürbüz and Şahin, 2018). Accordingly, the sample of the study consists of 273 teachers working at high schools in four districts (Bağlar, Kayapınar, Sur, and Yenışehir) of the Diyarbakır province center.

Data Collection Tools

The research data were collected using the Teaching Styles of Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q), which was developed by Paloş and Maricutoiu (2006). The scale under consideration consists of 23 items, all of which are positively worded. The explained variance ratio in the original form of the TSI-Q was determined to be between 36% and 40%. The scale was found to have a four-dimensional structure, which was named memory, analytical thinking, creative thinking, and practical thinking.

Paloş and Maricutoiu (2006) stated that all items of the TSI-Q had adequate factor loadings and calculated the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale as .83. The scale, which was adapted into Turkish (Dağtan and Bulut, 2022), was administered to 273 teachers working in six different branches (subject areas) in state high schools in the central districts of Diyarbakır province. The administration of the scale occurred during the 2020–2021 academic year.

Data Collection

The scale was administered to teachers from six subject areas (Literature, Mathematics, Science, Social Sciences, Foreign Language, Fine Arts) working in official secondary education institutions in the central districts of Diyarbakır Province. Ethics committee approval was obtained from the Dicle University Social Sciences and Humanities Ethics Committee with protocol number 32977, dated March 16, 2020. The Provincial Directorate of National Education provided the necessary authorization for research, designated as Research Permit No. 30769799-44-E.15393017, dated October 22, 2020. Informed consent was obtained from the participants. Due to the exigencies posed by the ongoing Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) pandemic, the data collection instrument was disseminated to teaching professionals via the Google Forms program from September to December of 2020.

Data Analysis

The statistical analysis of the data was conducted using the SPSS 22.0 program. The data concerning the professional and personal information of the teachers was analyzed using statistical values such as frequency and percentage. In order to ascertain whether the variables followed a normal distribution, the skewness and kurtosis coefficients of the data were examined. It was observed that all coefficients fell within the ± 1.96 range. In the context of a perfectly symmetrical normal distribution, it is evident that the skewness and kurtosis coefficients are equivalent to zero. However, if these coefficients are within the ± 1.96 range, it is interpreted as the distribution not deviating from normality (Can, 2017).

In order to assess the homogeneity of variables for the purposes of variance analysis and t-tests, the Levene test was implemented. Subsequent to the collection of the relevant data, independent sample t-tests and one-way ANOVA tests were performed to ascertain the presence of any significant differences. To this end, an independent sample t-test was employed to ascertain whether there were significant differences in teachers' opinions based on gender and educational background variables. Meanwhile, a one-way ANOVA test was utilized to examine differences in opinions based on seniority and subject variables. In instances where substantial disparities were identified, the LSD (Least Significant Difference) and Scheffe tests were employed to ascertain the specific groups responsible for these variations. The statistical significance level was established at $p < .05$ ($p < .05$).

The TSI-Q comprises of these five choices: "Strongly Agree (5)", "Agree (4)", "Neutral (3)", "Disagree (2)", and "Strongly Disagree (1)." The choice ranges of the scale are as follows: 1.00–1.80 as "very low," 1.81–2.60 as "low," 2.61–3.40 as "medium," 3.41–4.20 as "high," and 4.21–5.00 as "very high."

Findings

In Table 1, the results of the t-test analysis regarding teachers' views on the total dimension and subdimensions of the TSI-Q in terms of the 'gender' variable are shown.

Table 1. *t-Test Results Regarding the Gender Variable for the Total and Sub-dimensions of the TSI-Q*

Sub-dimensions	Gender	n	X	ss	t	P
Memory	Female	117	4.25	.518	.559	.577
	Male	156	4.29	.624		
Analitical Thinking	Female	117	4.34	.506	.771	.442
	Male	156	4.29	.651		
Creative Thinking	Female	117	4.26	.521	.344	.731
	Male	156	4.29	.640		
Practical Thinking	Female	117	4.27	.541	.082	.935
	Male	156	4.28	.664		
Total	Female	117	4.28	.485	.082	.934
	Male	156	4.28	.612		

*p<0.5

According to the findings in Table 1, teachers' opinions regarding the overall TSI-Q and its sub-dimensions do not show a significant difference based on the "gender. variable ($t(271) = .082$, $p = 0.934$). When examining the arithmetic means of the data, it is observed that both female and male teachers "very highly" agree with the items related to teaching styles based on the theory of successful intelligence.

Table 2 presents the t-test analysis regarding teachers' views on the total dimension and subdimensions of the TSI-Q in terms of the 'education status' variable are shown.

Table 2. *t-Test Results of the Education Status Variable for the Total and Sub-dimensions of the TSI-Q*

Sub-dimensions	Education Status	n	X	ss	t	P
Memory	Undergraduate	214	4.27	.549	.624	.533
	Postgraduate	59	4.32	.479		
Analitical Thinking	Undergraduate	214	4.32	.544	.253	.801
	Postgraduate	59	4.34	.541		
Creative Thinking	Undergraduate	214	4.28	.556	.703	.483
	Postgraduate	59	4.34	.525		
Practical Thinking	Undergraduate	214	4.29	.574	.129	.897
	Postgraduate	59	4.30	.535		
Total	Undergraduate	214	4.29	.522	.467	.641
	Postgraduate	59	4.33	.473		

*p<.05

According to the findings in Table 2, teachers' opinions regarding the overall TSI-Q do not show a significant difference based on the "educational background" variable ($t(271) = 0.467$, $p = 0.641$).

However, when examining the arithmetic means of the data, it is observed that both undergraduate and postgraduate teachers "*very highly*" agree with the items related to teaching styles based on the theory of successful intelligence. Additionally, it can be said that teachers with postgraduate education tend to agree more with the overall scale and its sub-dimensions compared to those with undergraduate education.

Table 3. One-Way ANOVA Results of the Seniority Variable for the Total and Sub-dimensions of the TSI-Q

Sub-dimensions	Seniority	n	X	ss	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p	LSD
Memory	1-5 years	61	4.29	.62	Between Groups	2.768	4	.692	2.086	.083	
	6-10 years	69	4.11	.64							
	11-15 years	44	4.35	.50	Within Groups	88.898	268	.332			
	16-20 years	38	4.28	.50							
	21 years and over	61	4.37	.52							
	Total					85.599	272				
Levene: .350					p=.844						
Analitical Thinking	1-5 years	61	4.43	.71	Between Groups	1.342	4	.335	.952	.434	
	6-10 years	69	4.21	.62							
	11-15 years	44	4.36	.51	Within Groups	94.446	268	.352			
	16-20 years	38	4.30	.49							
	21 years and over	61	4.40	.53							
	Total					95.788	272				
Levene: .781					p=.539						
Creative Thinking	1-5 years	61	4.25	.63	Between Groups	1.221	4	.305	.872	.481	
	6-10 years	69	4.19	.64							
	11-15 years	44	4.34	.50	Within Groups	93.876	268	.350			
	16-20 years	38	4.25	.54							
	21 years and over	61	4.37	.55							
	Total					95.097	272				
Levene: .536					p=.710						
Practical Thinking	1-5 years	61	4.29	.68	Between Groups	1.665	4	.532	1.419	.228	
	6-10 years	69	4.14	.63							
	11-15 years	44	4.40	.51	Within Groups	83.934	268	.375			
	16-20 years	38	4.28	.51							
	21 years and over	61	4.32	.62							
	Total					85.599	272				
Levene: .792					p=.531						
Total	1-5 years	61	4.28	0.63	Between Groups	1.665	4	.416	1.329	.259	
	6-10 years	69	4.16	0.60							
	11-15 years	44	4.36	0.47	Within Groups	83.934	268	.313			
	16-20 years	38	4.27	0.47							
	21 years and over	61	4.36	0.52							

Total	85.599
Levene: .322	p=.863

*p<.05

As for the results in Table 3, no significant difference is observed in teachers' opinions regarding the overall TSI-Q based on the "seniority" variable ($F(4, 268) = 1.329, p > 0.05$). Accordingly, it is seen that the lowest arithmetic mean score belongs to teachers with 6–10 years of seniority, while the highest arithmetic mean score is attributed to teachers with 21 years or more of seniority. In conclusion, it can be said that the opinions of teachers from all five seniority groups regarding the overall scale and its sub-dimensions are at the "*very high*" level.

Table 4 presents One-Way ANOVA results regarding the total and subdimensions of the TSI-Q in terms of the branch variable.

Table 4. One-Way ANOVA Results of the Branch Variable for the Total and Sub-dimensions of the TSI-Q

Sub-dimensions	Branches	n	X	ss	Source of Variance	Sum of Square s	sd	Mean Squares	F	p	LSD
Memory	Literature (1)	49	4.36	.54	Between Groups	2.857	4	.571	1.718	.131	
	Maths (2)	37	4.35	.49							
	Science (3)	62	4.13	.70	Within Groups	88.808	268	.333			
	Social Sciences (4)	52	4.23	.56							
	Foreign Languages (5)	50	4.29	.49	Total	91.665	272				
	Arts (6)	23	4.23	.55							
Levene: 1,137				p=0,344							
Analitical Thinking	Literature (1)	49	4.48	.54	Between Groups	3.345	4	.669	1.932	.089	
	Maths (2)	37	4.43	.49							
	Science (3)	62	4.20	.70	Within Groups	92.444	268	.346			
	Social Sciences (4)	52	4.24	.56							
	Foreign Languages (5)	50	4.24	.49	Total	95.788	272				
	Arts (6)	23	4.38	.55							
Levene: 1,024				p=0,404							
Creative Thinking	Literature (1)	49	4.44	.55	Between Groups	4.288	5	.858	2.521	.030	3-1,2,4
	Maths (2)	37	4.37	.48							
	Science (3)	62	4.08	.69	Within Groups	90.809	268	.340			
	Social Sciences (4)	52	4.32	.55							

	Foreign Languages (5)	50	4.24	.55	Total	95.097	272		
	Arts (6)	23	4.28	.59					
	Levene: 0,573				p=0,721				
Practical Thinking	Literature (1)	49	4.38	.58	Between Groups	2.554	5	.511	
	Maths (2)	37	4.37	.55					1.365 .238
	Science (3)	62	4.16	.67	Within Groups	99.953	268	.374	
	Social Science (4)	52	4.19	.67					
	Foreign Languages (5)	50	4.25	.58	Total	102.508	272		
	Arts (6)	23	4.42	.46					
	Levene: 0,363				p=0,874				
Total	Literature (1)	49	4.43	.51	Between Groups	2.893	5	.579	
	Maths (2)	37	4.38	.46					
	Science (3)	62	4.14	.64	Within Groups	82.706	267	.310	1.868 .100
	Social Science (4)	52	4.25	.58					
	Foreign Languages (5)	50	4.25	.52					
	Arts (6)	23	4.33	.50	Total	85.599	272		
	Levene: 0,295				p=0,915				

*P<0.5

As demonstrated in Table 4, no statistically significant discrepancy is evident in the teachers' perceptions of the overall TSI-Q based on the "branch" variable ($F(5, 267) = 1.868, p > 0.05$). In addition, the lowest arithmetic mean score is observed to belong to teachers in the Science branch, while the highest arithmetic mean score is attributed to teachers in the Literature branch. Consequently, it can be posited that teachers from all six branch groups have a "very high" level of self-perception regarding their teaching styles within the framework of the successful intelligence theory.

However, a significant discrepancy emerges in the teachers' perceptions concerning the creative thinking dimension of the TSI-Q, contingent on the "branch" variable ($F(5, 267) = 2.521, p < 0.05$). The LSD test, utilized to discern the disparities among the groups, revealed a substantial discrepancy between teachers specializing in Science and those in the Literature ($p = 0.001$), Mathematics ($p = 0.014$), and Social Sciences ($p = 0.027$) branches ($p < 0.05$). This substantial discrepancy is identified as being in favor of the Turkish-Literature branch ($\bar{X} = 4.44$).

However, upon examination of the effect size of this discrepancy, it is determined that the difference is negligible, as the calculated effect size is less than 0.2 ($\eta^2 = 0.045$). According to Cohen (1988), if the eta value, calculated by dividing the sum of squares between groups by the total sum of squares, is less than 0.2, the effect size is considered weak; if it is 0.5, it is medium; and if it exceeds 0.8, it is strong.

Discussion

In this study, the Teaching Styles of Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q) was administered to 273 teachers from six different subject areas working in state high schools in Diyarbakır Province. A series of analyses were conducted to assess the extent to which teachers integrated memory, analytical, creative, and practical thinking skills into their teaching and learning activities, based on the successful intelligence theory. The analysis yielded results indicating that teachers' opinions concerning the scale in its totality and its sub-dimensions were predominantly at the 'completely' level. This finding suggests that teachers hold quite positive views regarding activities related to successful intelligence skills. This finding aligns with the findings of studies conducted by Sternberg, which suggest that educators who are introduced to the theory can incorporate activities aimed at developing these skills into their pedagogical practices.

With regard to the findings related to the gender variable, the opinions of teachers regarding the TSI-Q overall and its sub-dimensions showed no statistically significant difference based on gender. A subsequent examination of the arithmetic means of the groups revealed that both female and male teachers expressed agreement with the items related to teaching styles based on the successful intelligence theory at the 'completely' level. In the study in which the original form of the TSI-Q was administered, a discrepancy was identified in favor of female teachers with regard to creative and practical thinking sub-dimensions. However, according to Paloş and Maricutoiu (2013), although this difference was statistically significant, it was a weak difference in terms of Cohen's (1988) effect size calculations. Therefore, it can be stated that the findings regarding the gender variable in this study parallel the results obtained from the original form of the TSI-Q.

The findings related to the education level variable indicate that teachers with both undergraduate and postgraduate degrees expressed strong agreement with items pertaining to teaching styles grounded in the successful intelligence theory, with a majority ranking at the 'completely' level. Additionally, a significant discrepancy was observed in the responses of teachers with postgraduate education compared to those with undergraduate degrees. Teachers with postgraduate education demonstrated a higher level of agreement with the scale overall. Furthermore, the TSI-Q overall exhibited no significant discrepancy in relation to the teachers' seniority variable. However, a significant discrepancy was identified in a study where the original form of the TSI-Q was administered to secondary school teachers and university academics. The study revealed a substantial difference, particularly in the memory dimension, with secondary school teachers demonstrating superior performance. A growing body of research has indicated that secondary school teachers prioritize the cultivation of students' memory skills within their instructional practice, particularly through the reiteration of theoretical knowledge in the learning environment (Paloş and Maricutoiu, 2013).

The findings on the seniority variable indicate that the opinions of teachers in six different seniority groups regarding the scale overall are at the 'completely' level. The seniority variable did not demonstrate a statistically significant difference, which is consistent with the findings of two studies that employed the original form of the TSI-Q (Paloş and Maricutoiu, 2006; 2013). A similar finding was reported in a study by Alghazo, Qbeita, Rababah, and Malkawi (2023) that used the TSI-Q. This study found no differences attributable to teachers' years of experience. In this respect, the results align with those of other studies in the literature.

With regard to the subject area variable, a statistically significant discrepancy was identified in the creative thinking sub-dimension across branches in the TSI-Q overall. The LSD test, which was administered to ascertain the source of the observed discrepancy, revealed a statistically significant difference between Science teachers and Turkish Language and Literature, Mathematics, and Social Sciences teachers. However, subsequent examination of the effect size of this discrepancy yielded the conclusion that it was a weak difference, as the result of the effect size calculation was less than 0.2. A similar study, employing the original form of the scale, found no significant difference in teachers' preferences for successful, intelligence-based teaching styles in the context of two subject area variables: social sciences and science. However, a study on thinking styles by Zhang and Sternberg (2005) found a significant difference based on the department variable between academics working in technical departments and those in social sciences departments. The findings of the study indicated a divergence in the preferences of academics based on their departmental affiliation. Specifically, academics in technical departments exhibited a predilection for activities that emphasized practical thinking skills, while those in social sciences departments demonstrated a preference for activities that fostered creative thinking skills.

Sternberg asserts that the primary objective of a successful intelligence theory is to ensure the permanence of learning and to equip students with the capacity to utilize the acquired knowledge throughout their lives. Sternberg underscores the efficacy of this theory in fostering student engagement in the learning environment, facilitating self-understanding, and cultivating group expression. The approach enables students to comprehend the perspectives of their peers and to integrate these perspectives with their own cognitive processes. Additionally, he emphasizes that this theoretical framework has the potential to enhance students' academic performance. These findings have been proven in numerous studies conducted by Sternberg and his colleagues (Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, and Grigorenko, 1996; Sternberg, Grigorenko, and Torff, 1998; Grigorenko, Jarvin, and Sternberg, 2002; Sternberg and Grigorenko, 2003).

The successful intelligence theory is a framework that aims to prepare students not only for academic success but also for success in life, enabling them to use their metacognitive, analytical, creative, and practical thinking skills in a balanced manner. The findings of this study support other research on the theory by determining that teachers' self-efficacy perceptions regarding teaching styles within the framework of the successful intelligence theory are at a very high level.

Conclusion and Recommendations

Sternberg's intelligence theory has been met with considerable success in academic settings, with its framework demonstrating the potential to foster not only academic achievement but also long-term success in life. The objective of this approach is to empower individuals to utilize their analytical, creative, and practical competencies in a balanced manner within the context of their sociocultural environments, and to select and adapt to their sociocultural environment. The notion that nearly all individuals possess the capacity to achieve success in a specific domain serves as the foundation for this perspective. It is asserted that the provision of instruction aimed at cultivating students' analytical, creative, and practical competencies through a meticulously designed intelligence-based approach will amplify their future success.

A substantial body of research has been conducted on the successful intelligence theory, particularly in foreign countries. However, the scope of such studies remains constrained within the Turkish context.

Research conducted in Turkey has predominantly focused on the primary school and university levels. Birsen Palut's 2003 doctoral thesis, titled "Investigation of Personal and Teacher Role Thinking Styles of Primary and Secondary School Teachers," included the adaptation of Sternberg's "Teachers' Thinking Styles" scale into Turkish. Müzeyyen Sevinç and Birsen Palut published an article on the scale's Turkish adaptation, reliability, and validity (Sevinç and Palut, 2015).

A comprehensive evaluation of these studies reveals that effective intelligence-focused instruction plays a substantial role in enhancing teachers' creative and practical skills. The study by Paloş and Maricutoiu (2013) also posits that a pedagogical approach grounded in Sternberg's successful intelligence theory fosters students' creativity and cultivates their critical and reflective thinking skills. In the context of personality traits, the study identified the following characteristics as particularly salient: independence in thought, respect for others' beliefs, and a strong desire for personal achievement. In their work, Tok and Sevinç (2010) found that the successful intelligence theory was insufficient in the development of problem-solving skills but contributed to the enhancement of creative and critical thinking skills. It can be posited that this research, which encompasses teachers' evaluations and perspectives on their pedagogical approaches consistent with the tenets of analytical, creative, and practical thinking skills as outlined by the successful intelligence theory, finds congruence with extant research conducted on the successful intelligence theory in the extant literature.

Sternberg (2019) posits that education, in its constant state of evolution and dynamism, ought to foster qualities such as flexibility, creativity, and an inquiring mind within the context of social living. Consequently, individuals will possess the capacity to exert influence and to shape both their own lives and the social environment they inhabit upon completion of their education.

The Türkiye Century Education Model places emphasis on cultivating students' social-emotional learning competencies, in conjunction with fostering their academic success. In essence, this curriculum model necessitates that educators and the school environment foster emotional and interpersonal competencies. This enables students to regulate their emotional states, recognize their weaknesses and strengths, collaborate effectively with others, and cope with the demands of daily life (MEB, 2024). In a similar vein, successful intelligence-based practices aim to develop both students' cognitive skills and their social-emotional well-being. The cultivation of intelligence in students fosters the development of self-awareness, thereby enabling them to progress toward self-actualization. This progression entails the enhancement of existing skills and the implementation of necessary improvements to reach the maximum level of capacity.

The development of interconnected memory, analytical, creative, and practical thinking skills has been demonstrated to enhance educational quality (Sak and Maker, 2004). An education predicated on the cultivation of cognitive abilities not only enhances individual awareness but also contributes to the individual's social and cultural development (Sternberg & Grigorenko, 2007). In this context, Sternberg's successful intelligence theory can serve as an effective pedagogical model for educators seeking to prepare students to achieve their academic and life goals (Mitana et al., 2019). A study by Saw and Han (2021) demonstrated that successful intelligence-based education has a positive effect on students' overall academic achievement. Within this scope, individuals have the opportunity to cultivate profound cognitive abilities, select and refine the information that aligns with their needs, and apply it to their daily lives.

Teachers play a pivotal role in the cultivation and propagation of these competencies within the educational milieu. It is within the purview of educators to assist students in managing their deficiencies

by accentuating their strengths. Teachers who holistically support students' cognitive, social, and emotional skills through successful intelligence can develop their deep thinking and learning capacities, allowing them to discover their hidden potential.

Conflict Declaration and Ethical Statement

The authors have no conflicts of interest to declare. The ethics committee approval was obtained Dicle University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee with the protocol number 32977, dated 16.03.2020. Research Permission was obtained from Provincial Directorate of National Education, dated 22.10.2020, numbered 30769799-44- E.15393017. Informed consent was obtained from the participants.

Authors' Declaration of Contribution

In this research, the contributions of the authors to the research process are equal. All authors are jointly responsible for the process.

References

- Alghazo, K. M., Qbeita, A. A. A. A., Rababah, M. A., & Malkawi, N. A. (2023). English language teachers' employment of successful intelligence skills. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 12(2), 184-194.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dağtan, R., & Bulut, İ. (2022). The Turkish adaptation of the teaching style for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 499-516. <https://doi.org/10.14686/buefad.981275>
- Felder, R.M. (1996) Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18 – 23.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 167-208.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Kitapevi.
- Hedlund, J., Antonakis, J., & Sternberg, R. J. (2002). Tacit knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience. *United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*, Arlington, VA.
- Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education—The good, the bad, and the ogre: commentary on Sternberg et al. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 509-515.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaufman, S. B. & Singer, J.L. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. *Imagination, Cognition and Personality*, 23(4), 325-355.
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Masumzadeh, S. & Hajhosseini, M. (2019). Effectiveness of successful intelligence based education on critical thinking disposition and academic engagement students. *Journal of Education and Human Development*. 8(1), 106 – 115.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.
- Mitana, J.M.V., Muwagga, A.M. & Ssempala, C. (2019). Assessment for successful intelligence: a paradigm shift in classroom practice. *International Journal of Educational Research Review*, 4(1), 106-115.
- Mohkamkar A, Shaterian F, Nikookar A. (2024). The effectiveness of education based on successful intelligence on emotional self-awareness and academic engagement of secondary school students. *Sociology of Education*, 10(1): 305-313.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved 20/12/2024 from 114 <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf>
- Paloş, R., & Maricutoiu, L. P. (2006). *The impact of teachers' thinking and learning styles upon his/her teaching style*. Retrieved October 15, 2024, from <https://www.academia.edu>
- Paloş, R. & Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q) – a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Science and Psychology*, 65(1), 159-178.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning definitions. Retrieved 25/12/2024 from https://www.battelleforkids.org/wpcontent/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf.
- Sak, U. & Maker, C.J. (2004). Discover assessment and curriculum model: The application of theories of multiple intelligence and successful intelligence in the education of gifted students. *Euroasian Journal of Educational Research*, 15, 1-15
- Saw, K. N. N., & Han, B. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis. *PsyCh Journal*, 10(3), 323-339. doi: 10.1002/pchj.443.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 8-9.
- Sevinç, M. & Palut, B. (2015). Öğretmen düşünme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik – güvenirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-19.
- Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clickenbeard, P.R., ve Grigorenko, E.L.(1996). Identification, instruction, and assessment of gifted children: Construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40, 129-137.
- Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-669.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko E.L. (2003). Teaching for successful intelligence: principles, procedures and practices. *Journal for the Education of the Gifted*. 27 (2/3), 207-228.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59, 325-338.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice*, 43, 274-280.
- Sternberg, R. J. (2006). Successful intelligence. *The Latest Information for the Education Practitioner*, 1(5), 3-19.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko E.L. (2007). *Teaching for successful intelligence (To increase student learning and achievement)* (2nd Ed.). California: Corwin.
- Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 76-84.
- Sternberg, R. J. (2019). A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence. *Journal of Intelligence*, 7 (23), 2-17.
- Sternberg, R. J., Dashtaki, A.S., & Baydil B. (2024). An empirical test of the concept of the adaptively intelligent attitude. *Journal of Intelligence* 12: 49. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12050049>
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). The effects of thinking skills education on the critical thinking and problem solving skills of preschool teacher candidates. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*. 27, 67- 82.

- Vinney, C. (2024). Understanding the Triarchic Theory of Intelligence. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/triarchic-theory-of-intelligence-4172497>
- Zhang, Li, F. & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17(1), 1-53.

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Öğretmen Adaylarının Yeni Öğretmen Atama Sistemine İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma

Ayşe Ülkü KAN *, Ali KÜPELİKİLİNÇ **

Öz

Çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının yeni öğretmen atama sistemine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışma 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören İngilizce öğretmenliği öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda öğretmen adayları AGS'ye yönelik olarak sınav sistemindeki ani değişimin olmasının belirsizliğe sebep olduğunu, bu durumun kendilerinde motivasyon kaybı gibi çeşitli olumsuzluklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca adaylar, uygulamalı bir değerlendirme sisteminin olması ve sınav konularının içerik olarak azalmasını da olumlu olarak karşılamışlardır. Adaylar Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavı yerine Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavına (YDS) girmeye ilgili olarak da YDS'nin öğretmenlik yeterliliğini ölçmede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmen adayları sınavda alan bilgisi sorularının da olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Son olarak adaylar sınav sistemindeki değişikliğin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında Eğitim Fakültelerinde teorik dersler yerine uygulamalı derslere ağırlık verilmesi, farklı branş öğretmen adayları ile de görüşmeler yapılması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Akademi giriş sınavı (AGS), İngilizce öğretmenliği, Milli eğitim akademisi, Öğretmenlik mesleği kanunu

Makale Geçmişi**Geliş:** 15/09/2025**Düzeltilme:** 23/10/2025**Kabul:** 01/12/2025

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1524-3326, Elâzığ, Türkiye, aulkukan@firat.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, MEB, ORCID: 0000-0001-9134-6119, Samsun, Türkiye, kupelikilinc_ali@hotmail.com

Atıf için: Kan, A. Ü. ve Küpelikilinc, A. (2025). Öğretmen adaylarının yeni öğretmen atama sistemine ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *OJCES*, 3(6), 187-211. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011672>

Giriş

Devletler, bireylere daha güzel bir gelecek sunmak amacıyla gelişimi ve değişimi desteklemeyi hedeflerler. Halkın refah seviyesinin yükseltilmesi, bireylerin daha iyi ve huzurlu olmaları, iyi yaşam standartlarına sahip olmaları ve sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesi değişen dünyanın başlıca önceliklerindendir. Bu öncelikleri gerçekleştirmek bunların devamlılığını sağlayabilmek adına en önemli etken eğitim süreci ve eğitim hizmetleridir. Tarihten günümüze toplumların gelişimlerinde ve kalkınmalarındaki en önemli unsurlardan biri eğitimidir (Baran ve Sabah, 2025; Duman ve Görücüler, 2023; Kart, 2009). Eğitimin bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin mimarının öğretmen olduğu söylenebilir (Kayadibi, 2012). Öğretmenler bireyleri okul öncesinden başlayarak orta öğretimin sonuna kadar hayata hazırlayan etkili figürlerdir (Akdaş vd., 2023). Öğretmenler, toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayarak toplumların gelişmelerine öncülük etmektedirler (Bilen, 1996). Mesleki bağlamda düşünüldüğünde öğretmen, eğitimin kalitesini belirleyen (Çaycı, 2011) ve toplumun ihtiyacı olan insan gücünü oluşturan bir dinamiktir. Bu nedenle, toplumların gelişmelerinde öncü rol oynayan öğretmenlerin mesleki ve sosyal açıdan gelişimleri son derece önemlidir (Özdemir, 2016).

Öğretmenlik mesleği çeşitli sebeplerden (toplumdaki statü, eğitim-öğretimin niteliği, vb.) dolayı uzun yıllardır tartışılmakta olup öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimleri ile ilgili uygulamalarda birçok değişiklik meydana gelmiştir (Manav, 2022). 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”nda öğretmenlik mesleğinin bir ihtisas mesleği olduğu ve öğretmen olmak isteyen adayların “genel kültür”, “özel alan bilgisi” ve “pedagojik alan bilgisi” gibi temel niteliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2011). Benze şekilde 2024 yılında yayımlanan 32696 sayılı “Öğretmenlik Mesleği Kanunu”nda da öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olduğu vurgulanmakta olup öğretmenliğin “genel kültür”, “özel alan eğitimi” ve “öğretmenlik meslek bilgisi” bakımından hazırlık gerektirdiği belirtilmektedir (T.C. Resmi Gazete, 18.10.2024, Sayı: 32696). İfade edilen nitelikler göz önüne alındığında alanına hâkim, donanımlı, uzman ve deneyimli öğretmenlerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir.

Bir toplumun geleceğinin temellerini atan öğretmenlerin seçimi son derece önemlidir. Bu nedenle her toplum kendi öğretmen seçme sistemini toplumun geleceğini göz önüne alarak oluşturmaktadır. Bu süreçte toplumlar belirli aralıklarla öğretmen seçme sisteminde değişiklikler yapmaktadır. Gerek mevcut teknolojik gelişmeler, gerekse her an değişen dünyaya ayak uydurmak gibi çeşitli sebepler bu değişimin gerekliliklerindendir. Bu sebeple ülkemizde eğitim kalitesini artırmak suretiyle değişen dünyaya ayak uydurmak ve gelişmeleri takip edebilmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2025).

Ülkemizde öğretmenlerin seçimi ve yerleştirilmesi Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversiteler bünyesinde toplanmıştır (Gündoğdu vd., 2008). 04.11.1981 yılında kabul edilen ve 06.11.1981 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununca yükseköğrenim kurumlarının tamamı üniversiteler bünyesinde toplanmış; bu bağlamda 2 yıllık Eğitim Enstitüleri “Eğitim Yüksekokuluna”, 4 yıllık Yükseköğretim Okulları da “Eğitim Fakültelerine” dönüştürülmüştür (Aras ve Sözen, 2012). Bu tarihten 1985 yılına kadar öğretmen atamaları için herhangi bir sınav yapılmamıştır (Gündoğdu vd., 2008). Ancak, 1985 ile 1991 yılları arasında öğretmen atamaları için “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı”, 1999-2000 yıllarında “Devlet Memurluğu Sınavı (DMS)”; 2001 yılında “Kamu Meslek Sınavı (KMS)”; 2002-2024 yılları arasında ise “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)” yapılmıştır (Karataş ve Güleş, 2013; Sezgin ve Duran, 2011). 2024 Ekim ayında yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Kanunu” uyarınca 2025 yılı itibarıyla öğretmen adaylarının Ölçme, Seçme ve

Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılacak olan Milli Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) sonucu doğrultusunda “Milli Eğitim Akademisi” hazırlık eğitimine kabul edilmeleri planlanmıştır (MEB, 2024).

Milli Eğitim Akademisi ve Milli Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin yayınlanması ve genel olarak bütün branşlarda uygulanmasını takip eden çok kısa bir süre sonra öğretmen atama sisteminde de değişikliğe gidilmiştir. Gül (2025) bu durumun temel amacının öğretmen niteliğini artırmak olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda 10.10.2024 tarihinde kabul edilen ve 18.10.2024 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 32696 sayılı “Öğretmenlik Mesleği Kanunu” ile “Milli Eğitim Akademisi” kurulmuştur (T.C. Resmi Gazete, 18.10.2024, Sayı: 32696). Bu çerçevede öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı derslerden oluşan hazırlık eğitiminin dört dönemde (bu sürenin adayın mezun olduğu yükseköğretim programına göre üç dönem de olabileceği) Akademi tarafından verileceği belirtilmiştir (T.C. Resmi Gazete, 18.10.2024, Sayı: 32696). Akademide Ölçme değerlendirme, Rehberlik, Sınıf yönetimi, Türk Milli eğitim sistemi ve Mevzuat gibi dersler yer alacaktır. Hazırlık eğitimi sürecinde öğretmen adayının teorik derslerin her birinden ikiden az olmamak üzere yazılı sınava girmesi ve adayın her bir dersten 100 üzerinden en az 60 ve üzeri not ortalamasına sahip olması gerekmektedir. İlgili kanunda herhangi bir dersten başarısız olan adayın başarısız olduğu her bir ders için telafi sınavına girme hakkına sahip olduğu belirtilmektedir. Ek sınav/sınavlardan 60 ve üzeri alan adayın ilgili dersten başarılı sayılacağı; ancak yapılan ek sınav/sınavlar sonucunda herhangi bir dersten başarısız olan adayın “Akademi” ile ilişkisinin kesileceği belirtilmektedir (T.C. Resmi Gazete, 18.10.2024, Sayı: 32696).

Daha önceki öğretmen atama sistemde (KPSS) öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Genel Yetenek (GY), Genel Kültür (GK), Eğitim Bilimleri (EB) ve bu sınavlara ek olarak birçok branşta (İngilizce, Türkçe, Matematik, vb.) alan sınavına girmeleri gerekmekteydi. Ancak, yeni öğretmen atama sisteminde bu sınavlar (KPSS, GY, GK, EB) kaldırılmış, yerine Milli Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) getirilmiş ve öğretmen adayları akademiye girebilmek için MEB-AGS’ye girmek zorundadırlar. Yeni sınav sisteminde İlköğretim matematik, Fen bilimleri, Fizik, Kimya, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, Sosyal bilgiler, Tarih, Coğrafya, Matematik, Din kültürü ve ahlak bilgisi, Rehberlik, Beden eğitimi, Okul öncesi ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) olmak üzere iki oturumdan oluşan sınava alınırken; Yabancı Dil (Almanca, Arapça, Çince, Farsça, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Rusça) öğretmen adayları ise AGS ile birlikte Yabancı Dil Sınavı (YDS) veya E-YDS’ye girmişlerdir (MEB, 2024).

Farklı ülkelerin öğretmen atama sistemleri incelendiğinde ülkemizde olduğu gibi bir sınav sisteminin olduğu görülmektedir. Fransa, İspanya, İtalya, Portekiz gibi bazı ülkelerde merkezi bir sınav yürütülmektedir. Bu ülkelerde yapılan sınavlar kağıt-kalem sınavları ve mülakat şeklinde yürütülmektedir (Söğüt ve Abir, 2017). Ancak eğitim sistemleri ve eğitim uygulamaları bağlamında ön planda olan Finlandiya ve Estonya’da öğretmen atamalarında sınav uygulanmamaktadır; ancak, tüm öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olmaları gerekmektedir (Aykaç vd., 2014).

İlgili alanyazın incelendiğinde KPSS ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Çenkliliç ve İzci (2023) yürütmüş oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının KPSS’yi önlerinde aşmaları gereken bir engel olarak gördüklerini, sınavın sosyal ve psikolojik açıdan hayatlarını olumsuz yönde etkilediğini ve atamaya sadece sınavın değil aynı zamanda mezuniyet ortalamalarının da etki etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Şenyer ve Üstün (2023) de yapmış oldukları çalışmada atanamayan bütün öğretmen adaylarında umutsuzluk ve tükenmişlik duygularını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ergün (2023) ise

Coğrafya Öğretmenliğinde öğrenim gören 15 son sınıf öğrencisiyle yapmış olduğu çalışmada aday öğretmenler KPSS'nin sadece ezber bağlamında olduğunu ve nitelikli öğretmenlerin seçiminde beceri boyutunun da ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları KPSS'nin konu içeriğinin çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Demirbaş (2022) da çalışmasında KPSS hazırlık sürecinin ilk başlarında harcanan çaba, gayret ve emek gibi değerlerin zamanla bireyde hayal kırıklığına, kabullenmeye ve duyarsızlaşmaya dönüştüğünü belirtmiştir. Ayrıca hazırlık sürecinin adayın sosyal baskıya maruz kaldığı da belirtilmiştir. Gündoğdu vd. (2008) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik görüşlerini incelediği çalışmada öğretmen adayları KPSS'nin geleceklerini etkilediği için çok önemli bir sınav olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, sınava hazırlık sürecinin adayları hem ruhen, hem ekonomik hem de sosyal açıdan yıpratmış ifade edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen alımında KPSS'nin yerine kullanılacak olan Akademi Giriş Sınavı (AGS) ile ilgili oldukça az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Baran ve Sabah (2025) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının KPSS (AGS) sürecine yönelik algılarını incelemişlerdir. Çalışmada 2025 yılında değişen atama sistemine ve öğretmenlik akademisine yönelik olarak öğretmen adayları şeffaf, eşit fırsatların sunulmasını ve adaletli bir sürecin işlemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak, adaylar akademinin öğretmen yetiştirme konusunda yeteri kadar etkili olmayacağını ve temel sorunların devam edeceğini; öğretmen atamasında mülakatların kaldırılmasını, uygulama staj süresinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Alan yazında KPSS/AGS ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çalışma grubunu farklı lisans bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Mevcut çalışmanın çalışma grubunu ise sadece İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda, İngilizce öğretmen adaylarının yeni öğretmen atama sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Buna göre öğretmen adaylarının:

1. AGS (Akademi Giriş Sınavı) ile ilgili görüşleri,
 2. Yabancı dil alan sınavı yerine YDS (Yabancı Dil Sınavı) sınavına girmeye ilişkin görüşleri,
 3. Yeni sınav formatının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonu etkilemesine ilişkin görüşleri,
- araştırmada üzerinde durulan hususlardır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Mevcut çalışma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda araştırılan fenomenler/olgular ile ilgili derinlemesine bilgi edinme durumu ön plandadır (Morgan, 1996). Nitel bir çalışma olarak yürütülen bu çalışmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu desen, farklı şekillerde karşımıza çıkan ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları ifade etmeyi amaçlamaktadır. Bu olgular günlük yaşantımızda karşımıza olaylar, kavramlar, deneyimler, durumlar, algılar, yönelimler şeklinde çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenolojik desende araştırmacı bir olguyu ya da fenomeni kişilerin ortak deneyimlerini çözümleyerek inceler ve konunun özüne ulaşmaya çalışır (Creswell ve Creswell, 2017). Mevcut çalışmada da öğretmen adaylarının yeni öğretmen atama sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçladığından bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Akdeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği son sınıfında eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada konu ile ilgili detaylı bilgi elde edebilmek için “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemin zaman ve pratiklik açısından daha uygun (Atmaca ve Gökmen, 2024) ve maliyet açısından diğer yöntemlere kıyasla daha az maliyetli (Yıldırım ve Şimşek, 2008) olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı(lar) ulaşılması kolay ve yakın olan bir durum seçer (Biçer vd., 2014). Mevcut çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesinin sebebi çalışmaya katılan öğretmen adaylarına kolay bir şekilde ulaşılabilmesi ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemeleri gösterilebilir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	Sınıf Düzeyi
ÖA1	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA2	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA3	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA4	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA5	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA6	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA7	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA8	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA9	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA10	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA11	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA12	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA13	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA14	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf
ÖA15	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	4. sınıf

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının 7’si kadın, 8’i ise erkektir. Öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3, ..., ÖA15 şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle görüşme, gözlem, doküman analizi gibi teknikler kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmaya katılan bireye kendini ifade edebilme özgürlüğü sunar. Bu durum araştırmacılara analiz kolaylığı sunar (Büyüköztürk vd., 2022). Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden hazırlanır ancak görüşme anında duruma göre ek sorular yöneltebilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırma kapsamında kullanılacak olan görüşme sorularının oluşturulması aşamasında ilk olarak alan yazın incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında soru havuzu oluşturulmuş ve anlaşılabilirliğinin kontrolü, cümlelerin doğru ifade edilip edilmediğinin kontrolü için uzman 5 İngilizce öğretmeni ve 4 Türkçe öğretmene gönderilmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda 3 soruluk nihai görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veri toplama süreci araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygun bir ortamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve öğretmen adaylarının sorulara cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Gerekliğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ek sorular sorulmuştur. Veri toplama öncesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarına süreç ile ilgili genel bilgiler verilmiş olup bilgilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılımın kesinlikle gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç araştırmada elde edilen verilerin detaylı olarak incelenmesi ve açıklanmasıdır. Yani, araştırılan konu ya da durumun detaylı olarak incelenmesi ve irdelenmesi söz konusudur. Bu süreçte araştırmacılar tarafından elde edilen veriler kodlanarak ve temalandırılarak veriler arasındaki ilişki ya da ilişkiler sistematik olarak düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Tunison (2023) içerik analizinin araştırma sonucunda elde edilen metinsel verilerden kategoriler oluşturup, bunların sıklığını inceleyerek tümevarımsal bir bütünlüğün meydana gelmesine imkân sağladığını ifade etmektedir. Elde edilen verilerin analizi araştırmacılar tarafından yapılarak yorumlar arasındaki tutarlılığa ve uyuma bakılmıştır. Eğitim bilimleri bölümünden üç akademisyen tarafından iç güvenilirliği tespit etmek amacıyla “görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” (Araujo & Born, 1985) formülü kullanılarak kod listesindeki uyuma oranına bakılmıştır. Güvenirlik oranı %88 olarak tespit edilmiştir. Bu sayede yapılmış olan analiz sürecinin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca, bulguların yorumlanmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerinin doğrudan alıntı olarak ifade edilmesi de güvenilirliği artırmıştır. Analiz sürecinde adaylardan elde edilen veriler kodlanmıştır. Ardından, kodlamalardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategoriler göz önüne alınmış ve ana temalar oluşturularak yorumlamalar yapılmıştır. Yorumlama sürecinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ad ve soyadları gizli tutularak AÖ1, AÖ2, ..., AÖ15 şeklinde kodlanmış ve doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle örneklendirmeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin çözümlemeler, bulgular halinde sunulmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarına AGS’ye ilişkin genel görüşleri sorulmuştur. Elde edilen görüşler kod, kategori ve temalar bağlamında tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının AGS’ye İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcı
	Zaman kaybı	8	1,2,3,4,5,7,13,14
	Ani değişim	7	1,2,3,4,6,7,11,14
Olumsuz	Aynı eğitimin tekrar alınacak olması	6	5,6,8,13,14,15
	Belirsizlik	6	1,2,7,11,12,13
	Motivasyon kaybı	5	1,2,3,4,6

	Adaptasyon zorluğu	4	1,2,7,8
	Eğitim fakültesi mezunu olma ayrıcalığının ortadan kalkması	3	2,8,14
Olumlu	İçerik olarak sınav yükünün azalması	5	1,4,8,13,15
	Uygulamalı değerlendirme sistemi	2	3,11,12

Araştırma kapsamında AGS'ye ilişkin genel görüşleri sorulduğunda öğretmen adayları hem olumlu hem olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının değişen sınav sistemine ilişkin olarak olumsuz görüşlerinin yoğun olduğu görülmüştür. Sınavın zaman kaybı olduğu, ani bir değişime neden olduğu, benzer süreçlerin tekrarlandığı, sınava ilişkin belirsizliğin olduğu öğretmen adaylarının öncelikli ifade ettikleri durumlar arasındadır. Bunun yanında motivasyon kaybı, adapte olma zorluğu ve eğitim fakültesinden mezun olma ayrıcalığının ortadan kalkmış olması yine öğretmen adaylarının vurguladığı önemli noktalar.

Bu olumsuzluklara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA-14: "Tamamen zaman kaybı, İki sene daha eğitim alacaksam, fakültede dört sene eğitimi neden aldım..."

ÖA-1: "Önceki sınava (KPSS) uygun olarak üniversite eğitimimize başlamıştık, bu ani değişim beni çok rahatsız etti"

ÖA-1: "Yeni sisteme adapte olamıyorum, eski sistemi düşünerek eğitim bilimlerinden üç dersimin çalışmalarını tamamen bitirmiştım. Böyle boşa kürek çekiyormuşum gibi hissediyorum."

ÖA-7: "Belirsizliklerin hüküm sürdüğü bir sürece giriyoruz maalesef, çok üzgünüm."

Bunun yanında öğretmen adaylarının sınavı iki boyutta olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Adaylar içerik olarak sınavın yükünün hafifletildiğini ve uygulamalı bir değerlendirme sistemi olacağını belirterek AGS sınavına ilişkin olumlu görüş bildirmektedirler. Bu durumlara ilişkin örnek görüşler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA-14: "Bu sistemle çalışma yükü oldukça azaldı diyebilirim, hatta daha az çalışarak daha yüksek puanlar alınabilir. Eğitim bilimleri soruları sınavdan çıkarılınca içerik olarak konularımız çok azaldı."

ÖA-11: "KPSS sadece puan odaklıydı, bu sistemde ise öğretmen adaylarının sınıf içi yeterlikleri dikkate alınacağı söyleniyor. Yani puana dayalı değil de yeterliğe dayalı bir atama olabilirse bunu olumlu yön olarak düşünebilirim."

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Alan Sınavı Yerine YDS'ye Girme ile İlgili Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcı
Yetersiz	Öğretmenlik yeterliliğini ölçmede yetersizlik	12	1,2,3,4,5,6,8,11,12,13,14,15
	Alan derslerinin sınavda karşılığının olmaması	2	7,14

İngilizce öğretmen adaylarının AGS sistemine bağlı olarak ÖABT sınavına girmeyip, yabancı dil sınavı olarak YDS sınavına girmiş olmaları araştırmada üzerinde durulan bir diğer husustur. Öğretmen adayları YDS sınavının öğretmen alımı bağlamında yeterli bir sınav olmadığını başka bir ifade ile sınavın yetersizliğini belirtmektedirler. Nitekim çıkan kodlara bakıldığında bu sınavın İngilizce öğretmeni yeterliğini ölçmede yetersiz kaldığı belirtilirken; aynı zamanda fakültede alınan alan bilgisi

derslerinin bu sınavda bulunmadığı da belirtilen bir diğer husustur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır.

ÖA-4: “Eğitim fakültelerinde verilen meslek bilgisi sınavının kaldırılması ile artık ölçülemeyecek oluşu ki öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgisi ölçülmeyecekse ne ölçülecek, kafam çok karışıyor. Örneğin anadili İngilizce olan biri Eğitim Fakültesinde eğitim alamamış olsa bile YDS’den çok iyi puan alabilir. Bu durum o kişiye öğretmen olma hakkı kazandırabilir. Ben dâhil birçok arkadaşım bu durumdan rahatsızız.”

ÖA-15: “YDS bizim İngilizce bilgimizi kısmi olarak ölçen bir sınav. Çünkü bizim alanımızda birden fazla alt alan ve konu var aslında. Örneğin dilbilim ya da pedagojik grammer gibi sadece İngilizce Öğretmenliği mezunlarının hakim olduğu alanlar...YDS bu becerileri kesinlikle ölçen bir alan değil. Lise mezunları bile eğer bir İngilizce sınavına hazırlanıyorsa bir kaç yıl içerisinde C seviyesine gelebilmektedir. Fakat daha önce uygulanan alan sınavı kapsamı oldukça geniş ve üniversitede aldığı eğitime, müfredata paralel bir sınavdı. Dolayısıyla YDS atamaya esas bir sınav olmamalı diye düşünüyorum.”

Tablo 4. Sınav Değişikliğinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyonu Etkilemesine İlişkin Görüşler

Kategori	Kod	f	Katılımcı
Motivasyonsuzluk	Motivasyon kaybı	10	1,2,3,4,5,6,8,11,13,15
	Çaresizlik/umutsuzluk	7	1,2,4,5, 8, 7, 12
	Öğretmenlik mesleğinden uzaklaşma	4	6,13,14,15
	Farklı alternatiflere yönelme	2	6,14
Durumu kabullenme	Yeni duruma ayak uydurma	2	1, 15
	İçsel motivasyon	1	7

Öğretmen adaylarına sorulan bir diğer husus sınav sistemindeki değişikliğin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediği yönündedir. Öğretmen adayları mesleğe ilişkin motivasyon kaybı yaşadıklarını, bu durumun kendilerinde çaresizlik hissi oluşturduğunu; öğretmenlik mesleğinden uzaklaştıklarını ve farklı alternatif mesleklere yönelebileceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşlerden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

ÖA-4: “Eski sınav sistemine uygun çalışırken bu ani değişim bütün motivasyonumuzu kırdı.”

Ö-6: “Motivasyonum önemli ölçüde düştü. Artık öğretmenlik yapmak istemiyorum. Kariyerimi farklı alanlarda ilerletmeyi düşünüyorum.”

ÖA-14: “Öğretmenliğe olan inancımı yitiriyorum, farklı alanlarda iş bulabilirsem öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum.

Bununla birlikte İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında adayların durumu kabullenme yönünde de görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hem yeni duruma ayak uydurma çabalarının bulunduğu hem de mesleği elde etmeye ilişkin içsel motivasyon oluşturdıkları ifade edilebilir. Bütün bunlara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

ÖA-1: “Bu mesleği ve çocukları çok seviyorum. Bu yeni durum beni mesleğimden uzaklaştırsa da bize sunulan düzene ayak uydurmak zorunda olduğumu düşünüyorum. Çünkü öğretmen olmayı seviyorum.”

ÖA-15: “Dönem ortasında sistemin değişeceğini öğrendiğimde panik oldum, ama herkes benimle aynı durumda, bunu düşününce biraz rahatlıyor ve çalışmaya devam ediyorum.”

ÖA-7: “Bu sistemle inatlaşıp, bütün değişimlere rağmen yine de başaracağım ve her şeye rağmen öğretmen olacağım diyorum, garip bir içsel motivasyon oluştu bende.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının yeni öğretmen atama sistemi (MEB-AGS) ve yapılan sınava ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

AGS'ye yönelik genel görüşleri sorulduğunda öğretmen adayları bu sürecin bir zaman kaybı olduğunu, üniversite eğitimi sürecinde almış oldukları eğitimin benzer şekilde tekrardan alınacağını, değişimin ani olduğunu ve bu duruma adapte olmakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim fakültelerinden mezun olma ayrıcalıklarının da ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, uygulamalı bir değerlendirmenin olması ve sınav yükünün de azaltılmasından dolayı bazı öğretmen adayları süreci olumlu değerlendirmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Baran ve Sabah (2025) da yürütmüş oldukları çalışmada aday öğretmenlerin motivasyon eksikliği yaşadıklarını, aynı problemlerin devam edeceğini, zaman kaybı olduğunu, lisans ile aynı olacağını belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde Pınar ve Sarıçam (2025) da Eğitim Fakültesindeki akademisyenler ile yürüttükleri çalışmada akademisyenlerin akademiye ihtiyaç olmadığını, içeriğin eğitim fakültelerindeki eğitimlerden farklı olmayacağını, kısa süreli yoğunlaştırılmış programın yüzeyselliğe sebep olabileceği ve amacının net olmadığı belirtilmiştir. Eğitim fakülteleri ile ilgili de akademisyenler, eğitim fakültelerinin itibarsızlaştırıldığını, eğitim fakültelerinin yetersiz olduğu gibi bir mesaj verildiği ifade edilmiştir. Bunun yanında, iyi bir planlama ve yönetimle iyi sonuçlar alınabileceği de vurgulanmıştır. Gül (2025) de farklı branşlardan öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada sistemin ani ve zamansız olduğu, zaman kaybına ve belirsizliklere neden olduğu, önceki hazırlık süreçlerinin işlevsiz hale geldiği ifade edilmiştir. Bu ifadelere ek olarak eğitim bilimlerine yönelik soruların çıkarılmasının doğru olmadığı belirtilmiştir. Mevcut çalışmada sınavda sorulacak konu sayısının az olması bazı öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanırken Gül'ün (2025) çalışmasında konu ve soru sayısının az olmasının kötü bir durum olduğu ifade edilmiştir.

Yürütülen çalışmada öğretmen adayları Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavı yerine Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavına (YDS) girmeye ilgili olarak bu sınavın öğretmenlik yeterliliğini ölçmede yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca adayların lisans eğitimleri boyunca almış oldukları alan dersleri ile ilgili soruların YDS'de sorulmaması adayların belirttiği bir diğer önemli durumdur. Daha önce ÖABT sınavında alan ile ilgili soruların sorulup YDS'de sorulmaması adayların üzerinde durduğu bir noktadır ve adaylar bu durumu eleştirmektedir.

Sınav sistemindeki değişikliğin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak umutsuzluk, çaresizlik, öğretmenlik mesleğinden uzaklaşma, motivasyon kaybı ve farklı alternatiflere yönelme gibi durumları ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarını psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Pınar ve Sarıçam (2025) çalışmalarında benzer sonuca ulaşmıştır. Çalışmalarında belirsizliklerden dolayı adayların motivasyonlarında düşüşe sebep olduğu, atanma endişesi yaşadıkları, bazı belirsizliklerden dolayı kaygılı ve derslere karşı isteksiz oldukları belirtilmiştir. Ayrıca,

öğretmenlik mesleğine başlama süresinin uzaması dolayısıyla karamsar bir ruh halinde oldukları ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Baran ve Sabah (2025) çalışmalarında öğretmen adayları bu süreçte kendilerini psikolojik olarak yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Gül (2025) çalışmasında öğretmen adaylarının motivasyonlarının kaybolduğunu, eğitim heveslerinin kırıldığını, geleceğe dair kaygı, sürecin uzayacağından dolayı atanamayacaklarını düşündükleri için hayal kırıklıkları yaşadıklarını, karamsar olduklarını, öğretmenlik mesleğini seçtikleri için pişman olduklarını ve farklı alanlara yönelebileceklerini ortaya koymuştur. Buna karşın, mevcut araştırmada bazı öğretmen adaylarının durumu kabullendikleri ve içsel motivasyonlarını yükselttikleri de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Gül (2025) de çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında bazı öğretmen adayları bu süreçte daha fazla uygulama imkânına sahip olacaklarını ve bu sayede daha kalifiyeli öğretmenlerin yetişeceğini belirtmişlerdir.

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar neticesinde şu önerilerde bulunulmuştur:

- Mevcut çalışma nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda yürütülecek çalışmalarda karma (nicel ve nitel) desen de tercih edilebilir.
- Mevcut çalışma sadece İngilizce öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. Farklı branş öğretmen adayları ile de benzer çalışmalar yapılabilir. Bu sayede İngilizce öğretmen adayları ile farklı branş öğretmen adaylarının sürece ilişkin benzer ve farklı görüşleri belirlenebilir.
- Benzer çalışma akademiye giriş hakkı kazanan öğretmen adayları ile yürütülebilir.
- Öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları alan derslerinin önemine vurgu yapmışlardır. YDS’de alan ile ilgili soru sorulmadığını, YDS’de sıradan bir lisans okuyan bireyin de çalışarak yüksek puan alabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle YDS sınavına ek olarak alan sınavı da yapılarak her iki sınavın değerlendirmesi dikkate alınabilir.
- Bu yeni süreç ile birlikte eğitim fakültelerinde teorik derslerden çok uygulama derslerine öncelik verilerek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine uyumu sağlanabilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca, bu çalışma için “Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu”ndan (29.05.2025 tarih ve 2025/12) etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynaklar

- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Saritekin, A., & Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12–22. <https://www.sakajournals.org/ojs/index.php/tjer/article/view/78>
- Aras, S., & Sözen, S. (2012, Haziran). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. [Bildiri sunumu]X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Araujo, J., & Born, D. G. (1985). Calculating percentage agreement correctly but writing its formula incorrectly. *The Behavior analyst*, 8(2), 207–208. <https://doi.org/10.1007/BF03393152>
- Atmaca, S., ve Gökmen, A. (2024). Uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının karşılaştığı fiziksel, düşünsel ve duygusal zorluklar: Bir fenomenolojik araştırma. *Journal of Individual Differences in Education*, 6(2), 86–101. <https://doi.org/10.47156/jide.1597567>

- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484>
- Baran, M., & Sabah, S. (2025). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kpss (ags-meb) sürecine ilişkin algıları. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 150-166.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 7(29).
- Bilen, M. (1996). Plandan Uygulamaya Öğretim. Aydan Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, A. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çenkılıç, T., & İzci, E. (2023). Teacher candidates’ for public personnel selection views on the exam (KPSS). *RESS Journal: Route Educational & Social Science Journal*, 10(3), 256–264. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3370>
- Demirbaş, B. (2022). Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler: fenomenolojik bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 308-324. <https://doi.org/10.24315/tred.900184>
- Duman, Y. K., & Görücüler, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin kariyer basamakları sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi [Examination of secondary school teachers' opinions on career step exam]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(14), 24–43.
- Ergün, M. (2023). Coğrafya öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin algıları. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 1(1), 32–46. <https://doi.org/10.29329/mdag.2023.530.3>
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58-73.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35–43.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239–258.
- Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel’den Günümüze Bilim ve Eğitim Politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 37- 41.
- Kavcar, M. (2018). Ücretli çalışan öğretmenlerin çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 177–196. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (3).
- Manav, Ö. (2022). Ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 459-473.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/>, 2011.
- MEB. (2024, Temmuz 10). Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı’nın detayları belli oldu. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2025). *Geleceğin inşası: Eğitim 2002–2024* [Yayın duyurusu]. <https://sgb.meb.gov.tr/>
- Özdemir, S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233–244.
- Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim Fakültelerindeki akademisyenlerin milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153). <https://doi.org/10.20296/tsad.44488>
- Söğüt, D. A., & Abir, M. (2017). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 51(51), 595–610. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12578>
- Şenyer, D., & Üstün, A. (2023). Ataması yapılmayan öğretmen adaylarının hissettikleri umutsuzluk ve tükenmişlik duygusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(66), 3205–3210. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.70893>
- T.C. Resmi Gazete. 32696 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 18.10.2024. Sayı: 32696. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Tunison, S. (2023). Content analysis. In J. M. Okoko, S. Tunison, & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of qualitative research methods* (Springer Texts in Education). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların araştırma sürecindeki katkıları eşit orandadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

RESEARCH

Open Access

Pre-service Teachers' Opinions on the New Teacher Appointment System: A Phenomenological Study

Ayşe Ülkü KAN *, Ali KÜPELİKİLİNÇ **

Abstract

The objective of the present study was to examine the opinions of pre-service English teachers regarding the new teacher appointment system. This qualitative study employed a phenomenological design. The present study was conducted with a group of pre-service English language teachers enrolled at a state university in the Mediterranean region during the spring semester of the 2024-2025 academic year. The researchers developed a semi-structured interview form to serve as the data collection instrument. The data were then subjected to content analysis. The pre-service teachers reported that the abrupt modification to the AEE examination system engendered a state of uncertainty, which subsequently precipitated a series of adverse outcomes, including a diminution in motivation. Additionally, the pre-service teachers expressed a favorable view of the integration of a practice-oriented assessment system and the reduction of exam content. In regard to the substitution of the Teaching Field Knowledge Test (TFKT) with the Foreign Language Proficiency Exam (YDS), it was underscored that the YDS lacked the capacity to adequately assess teaching competence. Furthermore, the pre-service teachers posited that the examination should encompass content knowledge questions. In conclusion, the respondents indicated that the alteration in the examination system had a deleterious effect on their motivation to pursue a career in teaching. In light of the findings obtained, several recommendations were made, including the implementation of a greater emphasis on practice-based courses in Faculties of Education, as well as the conduction of interviews with pre-service teachers from various subject areas.

Keywords: Pre-service teacher, Academy entrance exam (AEE), English language teaching, National education academy, Teaching profession law

Article History

Arrival: 15/09/2025

Correction: 23/10/2025

Accepted: 01/12/2025

* Assoc. Prof. Dr., Fırat University, ORCID: 0000-0002-1524-3326, Elazığ, Türkiye, aulkukan@firat.edu.tr

** PhD Student, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0001-9134-6119, Samsun, Türkiye, kupelikilinc_ali@hotmail.com

Citation: Kan, A. Ü. and Küpelikilinc, A. (2025). Pre-service teachers' opinions on the new teacher appointment system: A phenomenological study. *OJCES*, 3(6), 187-211. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011672>

Introduction

States endeavor to promote development and transformation to ensure individuals have the opportunity for a more prosperous future. In a rapidly changing world, enhancing the welfare of the public, ensuring that individuals lead better and more peaceful lives, achieving high living standards, and promoting sustainable development are among the foremost priorities. Education processes and services are of paramount importance in achieving these priorities and maintaining their continuity. From historical times to the present, education has remained one of the most significant drivers of societal development and progress (Baran & Sabah, 2025; Duman & Gürücüler, 2023; Kart, 2009). Education is regarded as an ongoing process, and teachers can be regarded as the architects who design and shape its course (Kayadibi, 2012). Teachers are influential figures who prepare individuals for life, guiding them from early childhood education through the end of secondary education (Akdaş et al., 2023). Teachers have been identified as pivotal agents in the development of societies, playing a crucial role in addressing the needs of both individuals and communities (Bilen, 1996). From a professional perspective, the teacher is a dynamic force that determines the quality of education (Çaycı, 2011) and shapes the human capital needed by society. Consequently, the professional and social development of teachers, who assume a leading role in the advancement of societies, is of paramount importance (Özdemir, 2016).

The teaching profession has been the subject of extensive debate for many years due to various factors, including its status in society and the quality of education (Manav, 2022). Numerous changes have occurred in the practices regarding the training and education of teachers. According to the "Fundamental Law of National Education" (MEB, 2011), the teaching profession is considered a specialized occupation. Individuals aspiring to become teachers are required to possess certain qualifications, including "general culture," "subject-matter knowledge," and "pedagogical knowledge." In accordance with the provisions stipulated in the "Teaching Profession Law" (No. 32696), enacted in 2024, the teaching profession is recognized as a specialized field of endeavor. The aforementioned legislation underscores the necessity of a multifaceted preparation, encompassing not only a comprehensive foundation in "general culture," but also a thorough grounding in "subject-specific education" and "teaching professional knowledge" (TC Official Gazette, 18.10.2024, Issue: 32696). In light of the qualifications articulated, it can be posited that the objective is to cultivate pedagogues who are proficient, accomplished, and seasoned in their respective domains.

The selection of teachers, who lay the foundations for the future of a society, is of utmost importance. Consequently, each society establishes its own system for selecting teachers, taking its future into consideration. In this process, societies periodically implement changes in their teacher selection mechanisms. A confluence of factors, including ongoing technological advancements and the imperative to adapt to a perpetually evolving global landscape, underscores the necessity for such changes. Consequently, various initiatives are being implemented in our nation to enhance the quality of education, maintain congruence with global developments, and adapt to the evolving world (Ministry of National Education, Strategy Development Department, 2025).

In the context of our nation, the selection and placement of teachers is overseen by the Council of Higher Education of the Republic of Turkey (YÖK) and within the framework of universities (Gündoğdu et al., 2008). The enactment of the Higher Education Law No. 2547, which was accepted on November 4, 1981, and subsequently published in the Official Gazette on November 6, 1981, resulted in the consolidation of all higher education institutions under the aegis of universities. In this particular

context, two-year Education Institutes underwent a transformation, becoming known as 'Schools of Education,' while the four-year Higher Education Schools were redesignated as 'Faculties of Education' (Aras & Sözen, 2012). From this date until 1985, no examinations were conducted for teacher appointments (Gündoğdu et al., 2008). However, from 1985 to 1991, the "Teacher Proficiency Examination" was administered for teacher appointments. In 1999-2000, the "State Civil Service Examination (DMS)" was held, and in 2001, the "Public Profession Examination (KMS)" was administered. From 2002 to 2024, the "Public Personnel Selection Examination (PPSE)" was conducted (Karataş & Güleş, 2013; Sezgin & Duran, 2011). In accordance with the stipulations outlined in the "Teaching Profession Law," which was promulgated in October 2024, it is anticipated that prospective educators will be admitted to the preparatory education at the "National Education Academy" contingent upon their performance in the Ministry of National Education Academy Entrance Examination (MoNE-AEE). This examination, scheduled to be administered by the Measurement, Selection and Placement Center (ÖSYM) in 2025, will serve as the primary criterion for admission (MEB, 2024).

National Education Academy and Ministry of National Education Academy Entrance Exam

Following the dissemination of the "The Century of Türkiye Education Model" and its subsequent implementation across all academic disciplines, modifications were also introduced to the teacher appointment system. Gül (2025) underscores that the objective is to enhance the quality of teaching. In this particular context, the "National Education Academy" was established in accordance with the "Teaching Profession Law" No. 32696, which was formally adopted on October 10, 2024, and subsequently published in the Official Gazette on October 18, 2024 (Official Gazette of the Republic of Turkey, October 18, 2024, Issue: 32696). According to the stipulated framework, the preparatory training, which encompasses theoretical and practical courses pertinent to the teaching profession, will be administered by the Academy across four terms (with the possibility of a reduced term count of three, contingent upon the higher education program from which the pre-service teachers graduate) (Official Gazette of the Republic of Turkey, 18.10.2024, Issue: 32696). The academic program at the Academy will encompass courses such as Assessment and Evaluation, Guidance, Classroom Management, the Turkish National Education System, and Legislation. During the preparatory training, pre-service teachers are required to take written exams in each theoretical course at least twice and achieve an average score of at least 60 out of 100 in each course. According to the pertinent legislation, pre-service teachers who do not successfully complete a course are permitted to undertake a make-up examination for each failed course. Pre-service teachers who achieve a score of 60 or above on the make-up examination(s) will be deemed successful in the respective course. However, pre-service teachers who fail any course, even subsequent to the make-up examination(s), will face termination of their affiliation with the Academy (Official Gazette of the Republic of Turkey, October 18, 2024, Issue: 32696).

In the previous teacher appointment system (PPSE), pre-service teachers were required to take the Public Personnel Selection Examination (PPSE), General Ability (GA), General Culture (GC), Educational Sciences (ES), as well as subject-specific exams in various branches (English, Turkish, Mathematics, etc.). However, the recently implemented teacher appointment system has resulted in the dissolution of these exams (PPSE, GA, GC, ES), which have been superseded by the Ministry of National Education Academy Entrance Exam (MoNE-AEE). The completion of this exam is now a prerequisite for admission to the academy for prospective teachers. In the new examination system, prospective primary education teachers are obligated to take a two-part examination. The first part of the examination is the Academy Entrance Exam (AEE), and the second part is the Teaching Field

Knowledge Test (TFKT). The aforementioned exams are required for prospective teachers of the following subjects: Mathematics, Science, Physics, Chemistry, Turkish, Turkish Language and Literature, Social Studies, History, Geography, Mathematics, Religious Culture and Ethics, Guidance, Physical Education, Preschool and Classroom Teaching. Foreign language pre-service teachers (German, Arabic, Chinese, Persian, French, English, Spanish, Italian, Japanese, Korean, and Russian) take the AEE in conjunction with the Foreign Language Proficiency Exam (YDS) or E-YDS (MEB, 2024).

A review of teacher appointment systems in various countries reveals that, akin to our own system, examination-based methods are employed. In nations such as France, Spain, Italy, and Portugal, centralized examinations are typically administered in the form of written tests and interviews (Söğüt & Abir, 2017). Conversely, in nations that prioritize education systems and practices, such as Finland and Estonia, no examinations are administered for teacher appointments; instead, all teachers are required to hold a master's-level degree (Aykaç et al., 2014).

A review of the relevant literature reveals a plethora of studies on the PPSE. In their study, Çenk Kılıç and İzci (2023) stated that pre-service teachers viewed the PPSE as an obstacle they had to overcome, that it negatively impacted their lives socially and psychologically, and that the majority of the participating pre-service teachers stated that appointments should be determined not only by the exam but also by their GPA. In addition, Şenyer and Üstün (2023) reported that all pre-service teachers who were not appointed experienced feelings of hopelessness and burnout. Ergün (2023) conducted a study with 15 senior students majoring in Geography Education. The study indicated that the PPSE was solely a matter of memorization and that skill should also be measured in the selection of qualified teachers. Additionally, the pre-service teachers observed that the KPSS encompassed a substantial amount of subject matter. Demirbaş (2022) also noted that the effort, diligence, and dedication expended in the early stages of the PPSE preparation process eventually gave way to disappointment, acceptance, and desensitization. It has also been noted that the preparation process exposes pre-service teachers to social pressure. In a study by Gündoğdu et al. (2008), the views of pre-service teachers studying at a faculty of education regarding the PPSE were examined. The pre-service teachers indicated that the PPSE is a very important exam because it affects their future. Moreover, it has been asserted that the preparation process exacts a considerable toll on pre-service teachers, manifesting in mental, economic, and social exhaustion.

A review of the extant literature indicates that only a limited number of studies have been conducted on the Academy Entrance Exam (AEE), which is set to replace the PPSE in teacher recruitment. Baran and Sabah's (2025) study examined the perceptions of pre-service physical education and sports teachers regarding the PPSE/AEE process. In the study, pre-service teachers placed significant emphasis on the necessity of transparency, equal opportunities, and a fair process with regard to the changing appointment system and the National Education Teacher Academy in 2025. Furthermore, the pre-service teachers indicated that the Academy might not be sufficiently effective in teacher training and that fundamental issues would persist. They also suggested that interviews be removed from teacher appointments and that the duration of practical teaching internships be increased.

A review of the extant literature on studies conducted regarding the PPSE/AEE reveals that the research samples have typically consisted of pre-service teachers from various undergraduate programs. In contrast, the present study focuses exclusively on pre-service teachers who are majoring in English Language Teaching. In this context, the primary objective of this study is to ascertain the opinions of pre-service English teachers regarding the new teacher appointment system and the associated examination.

Accordingly, the study focuses on pre-service teachers' views regarding

1. The Academy Entrance Examination (AGS),
2. Taking the Foreign Language Examination (YDS) instead of the Teaching Field Knowledge Test (TFKT),
3. The opinions about the impact of the new exam format on motivation for the teaching profession.

Method

Research Design

The present study was conducted using a qualitative approach. In qualitative research, the acquisition of in-depth information about the phenomena under investigation is paramount (Morgan, 1996). For this qualitative inquiry, a phenomenological design was adopted. This design aims to characterize phenomena that manifest in diverse forms and of which we are cognizant, yet for which we lack a comprehensive and detailed understanding. Such phenomena manifest in everyday life through various forms, including events, concepts, experiences, situations, perceptions, or orientations (Yıldırım & Şimşek, 2021). In the context of a phenomenological framework, the researcher undertakes a meticulous examination of a phenomenon by systematically analyzing individuals' shared experiences and endeavors to distill its fundamental essence (Creswell & Creswell, 2017). The present study's researchers elected to utilize a phenomenological design, as its objective was to ascertain the perspectives of pre-service teachers concerning the recently implemented teacher appointment system.

Working Group

The study group consists of pre-service teachers who are in their final year of English language teaching at the Faculty of Education of a state university in the Mediterranean region in the 2024-2025 academic year. The "convenience sampling" method was employed in the study to obtain detailed information on the subject (Yıldırım & Şimşek, 2021). It has been posited that this method is more convenient in terms of time and practicality (Atmaca & Gökmen, 2024) and less costly than other methods (Yıldırım & Şimşek, 2008). Convenient sampling is a research method in which the researcher(s) select a case that is easily accessible and proximate (Biçer et al., 2014). The rationale behind the selection of convenience sampling in the present study is that the pre-service teachers who participated were readily accessible and exhibited a willingness to engage voluntarily. The demographic information of the participating pre-service teachers is presented below.

Table 1. Demographic Information About Pre-Service Teachers

Code	Gender	Department	Year of Study
PST1	Female	English Language Teaching	Senior year
PST 2	Female	English Language Teaching	Senior year
PST 3	Female	English Language Teaching	Senior year
PST 4	Female	English Language Teaching	Senior year
PST 5	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 6	Female	English Language Teaching	Senior year
PST 7	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 8	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 9	Male	English Language Teaching	Senior year

PST 10	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 11	Female	English Language Teaching	Senior year
PST 12	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 13	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 14	Male	English Language Teaching	Senior year
PST 15	Male	English Language Teaching	Senior year

As indicated in Table 1, seven of the pre-service teachers who participated in the study were female, and eight were male. The pre-service teachers are designated as PST1, PST2, PST3, and so forth, with the numerical sequence continuing up to PST15. It has been observed that the participating pre-service teachers were senior-year students in the Department of English Language Teaching at the Faculty of Education.

Data Collection Tool

In qualitative studies, techniques such as interview, observation, and document analysis are generally used as data collection tools (Yıldırım & Şimşek, 2021). In the present study, the views of the pre-service teachers were obtained using a semi-structured interview form prepared by the researchers. Semi-structured interviews are frequently utilized in qualitative studies, as they grant participants the autonomy to articulate their thoughts and perspectives. Consequently, this approach enables researchers to streamline their analysis processes (Büyüköztürk et al., 2022). In semi-structured interviews, questions are prepared in advance, but additional inquiries can be posed during the interview depending on the situation (Merriam & Tisdell, 2016). In the course of developing the interview questions for this study, an initial review of the extant literature was conducted. According to the findings of the present study, an initial set of inquiries was formulated and disseminated to five English language instructors and four Turkish language instructors for the purpose of evaluating the clarity and precision of the phrasing. In light of the feedback that was received, a final interview form consisting of three questions was developed.

Data Collection

The researchers developed semi-structured interview questions to guide the study. The researchers were responsible for the data collection process. The semi-structured interview questions, which had been meticulously prepared in advance, were administered to the participating pre-service teachers in a suitable setting. The participants were encouraged to respond to the questions in a thoughtful manner. The pre-service teachers were posed additional inquiries when deemed necessary. Prior to data collection, the participants were provided with general information about the process, and it was clarified that the information would be used solely for scientific purposes. It was emphasized that participation in the study was entirely voluntary.

Data Analysis

The data obtained from the pre-service teachers were analyzed using content analysis. The primary objective of content analysis is to meticulously examine and describe the data obtained in the study. In essence, this approach entails conducting a meticulous investigation and interpretation of the phenomenon or situation under scrutiny. In this process, the researchers code and categorize the collected data, systematically organizing the relationships among the data (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tunison (2023) posits that content analysis facilitates the establishment of categories from textual data obtained as research outcomes, examines their frequency, and thereby enables the emergence of an

inductive coherence. The researchers then conducted a thorough analysis of the obtained data, examining the consistency and coherence of the interpretations. To assess the internal reliability, three academics from the Department of Educational Sciences calculated the agreement rate in the code list and used the formula "agreement / (agreement + disagreement) × 100" (Araujo & Born, 1985). The reliability rate was found to be 88%. In this manner, the reliability of the analytical process was ensured. Moreover, the incorporation of direct quotations from the participating pre-service teachers when interpreting the findings further enhanced the credibility of the study. During the analysis process, the data obtained from the participants were first coded. Subsequently, categories were generated based on the codes. By incorporating these codes and categories into the analysis, the study identified primary themes and facilitated informed interpretation. In order to maintain the confidentiality of the subjects, the names of the pre-service teachers were anonymized, and they were designated as PST1, PST2, and so forth. Direct quotations were utilized to substantiate the findings.

Findings

In this section, analyses related to the research questions are presented in the form of findings.

Pre-service English teachers were asked about their general opinions regarding the AGS. The opinions obtained are presented in Table 2 in the context of codes, categories, and themes.

Table 2. Opinions of Pre-Service Teachers About AGS

Category	Code	f	Participant
Negative	Waste of time	8	1,2,3,4,5,7,13,14
	Sudden change	7	1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 14
	The same training will be taken again	6	5,6,8,13,14,15
	Uncertainty	6	1,2,7,11,12,13
	Loss of motivation	5	1,2,3,4,6
	Difficulty of adaptation	4	1,2,7,8
	The elimination of the privilege of being a graduate of a faculty of education	3	2,8,14
Positive	Reducing the exam load in terms of content	5	1, 4, 8, 13, 15
	Applied evaluation system	2	3,11,12

In the context of the study, when participants were invited to share their overall perspectives on the AGS, pre-service teachers articulated a range of views, including both positive and negative sentiments. However, their negative perceptions of the recent changes to the examination system were found to be more prevalent. The participants identified several salient issues, including the perception of the exam as a futile endeavor, its abrupt implementation, the repetitive nature of analogous processes, and the ambiguity surrounding the exam itself. Furthermore, the participants identified a decline in motivation, difficulties in adjustment, and the elimination of the privilege formerly associated with graduating from faculties of education as additional critical concerns.

Examples of pre-service teachers' views on these negativities are listed below:

PTS-14: "It is a complete waste of time. If I am compelled to continue my studies for two additional years, it begs the question, why did I dedicate four years to my undergraduate education at this institution?"

PTS -1: "We commenced our university education in accordance with the previous examination (KPSS). This abrupt alteration has caused me significant distress."

PTS-1: "I am unable to adapt to the new system. I had completed all requirements for three of my educational science courses, and I was reflecting on the previous system. I feel like I'm wasting my time."

PTS-7: "Regrettably, we are entering a period of uncertainty. I apologize for this unfortunate turn of events."

Furthermore, pre-service teachers were observed to evaluate the exam positively in two aspects. The respondents expressed favorable sentiments regarding the AGS examination, asserting that the exam's content would be less onerous and that it would function as a practical assessment system. The following are illustrative examples of the aforementioned comments:

PTS-14: The study load has been shown to decrease considerably with this system; indeed, it is possible to achieve higher scores by studying less. The removal of the educational sciences questions from the exam resulted in a substantial decrease in the breadth of the topics covered."

PTS-11: The KPSS system was exclusively score-based; however, the present system is purported to consider pre-service teachers' classroom competencies. Consequently, if appointments can be based on competence rather than on score-based metrics, this can be regarded as a positive development."

Table 3. *Opinions of Pre-Service Teachers About Taking the YDS Instead of the Teaching Field Knowledge Test*

Category	Code	f	Participant
Insufficient	Inadequacy in measuring teaching competence	12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15
	Field courses do not have equivalents in the exam.	2	7,14

The study also identified a notable discrepancy in the examination requirements for prospective English teachers. Specifically, it was observed that these individuals do not undergo the TFKT examination, which is an integral component of the AGS system. Instead, they appear to opt for the YDS examination, which is designed for foreign language proficiency. Pre-service teachers have asserted that the YDS exam is not an adequate evaluation tool for the recruitment of teachers. A review of the resulting codes indicates that this examination is inadequate in assessing English language teacher competence. It is also important to note that the aforementioned exam does not encompass the content knowledge courses that are typically offered by the faculty. The following section presents a series of examples that illustrate the opinions of pre-service teachers on this matter.

PTS-4: "I am perplexed by the fact that the professional knowledge exam administered at education faculties will no longer be evaluated. Absent a means of evaluating the content and pedagogical knowledge of teachers, it is difficult to ascertain the effectiveness of the teaching profession. For instance, an individual whose native language is English can obtain a commendable score on the YDS even in the absence of formal education at the Faculty of Education. This could qualify them to become teachers. Many of my acquaintances, including myself, find this situation to be disconcerting."

PTS -15: The YDS is an examination that serves to evaluate the English language skills of the examinee. The field of study in question is comprised of multiple subfields and topics. For instance, disciplines such as linguistics or pedagogical grammar, which are typically mastered by individuals with a background in English Language Teaching, are not measured by the YDS. It is possible for even high school graduates to attain a C level within a few years if they dedicate themselves to preparing for an English language examination. However, the previous field exam was quite broad in scope and aligned with the university education and curriculum. Consequently, I do not believe that the YDS should serve as the primary criterion for appointment."

Table 4. *Opinions on How the Exam Change Affects Motivation for the Teaching Profession*

Category	Code	f	Participant
Lack of motivation	Loss of motivation	10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 15
	Helplessness/hopelessness	7	1, 2, 4, 5, 8, 7, 12
	Moving away from the teaching profession	4	6,13,14,15
	Turning to different alternatives	2	6.14
Acceptance of the situation	Adapting to the new situation	2	1, 15
	Intrinsic motivation	1	7

A further inquiry posed to prospective educators pertained to the impact of the modified examination structure on their vocational enthusiasm for the teaching profession. Pre-service teachers reported a decline in their motivation for the teaching profession, which engendered a sense of helplessness. This decline led to a shift in career aspirations, with many considering alternative professions. The following list contains examples of their views on this situation:

PTS-4: "Despite our preparation in accordance with the previous examination system, this abrupt shift significantly diminished our motivation."

PTS -6: "My motivation has decreased considerably. The present author has reached a point at which he no longer wishes to engage in the pedagogical practice of teaching. I am currently exploring the possibility of pursuing a career in a different field."

PTS-14: "My conviction in the efficacy of pedagogical methods is waning. In the event that I am able to secure employment in disparate fields, the prospect of pursuing a career in education no longer holds any allure for me.

However, an analysis of the perspectives expressed by pre-service English teachers revealed a degree of acceptance of the prevailing circumstances. In this context, it can be posited that pre-service teachers are attempting to adapt to the novel circumstances and cultivating intrinsic motivation to pursue the profession. Direct quotations pertaining to these subjects are appended below:

PTS -1: "I have a profound love for this profession and the children. Despite the fact that this novel circumstance creates a certain distance from my chosen profession, I am compelled to adapt to the circumstances that have been presented to us. The motivation behind my decision to pursue a career in education stems from a profound love for the profession."

PTS-15: "A state of panic was experienced upon learning of the imminent system change during the midpoint of the semester. However, upon reflection, it was ascertained that the situation is shared by many, leading to a sense of relief and the resumption of work."

PTS-7: "Despite the numerous changes, I persistently reassure myself of my ability to succeed in my chosen career path as an educator. A peculiar form of intrinsic motivation has emerged within me."

Discussion, Conclusion and Recommendations

The objective of this study is to ascertain the perceptions of pre-service English teachers concerning the recently implemented teacher appointment system (MEB-AGS) and the examination. In this context, the conclusions reached in light of the findings are presented.

In response to inquiries regarding their general perceptions of the AGS, pre-service teachers articulated their stance on the efficacy of the process, characterizing it as a futile exercise that necessitated the repetition of training already completed during their university education. They further delineated the abruptness of the transition, which engendered significant challenges in their ability to adapt to the new circumstances. It was also stated that the privileges associated with graduating from education faculties were eliminated. Moreover, a number of pre-service teachers expressed positive sentiments regarding the process, citing its practical nature and the reduction in examination obligations as key benefits. A review of the literature indicates that Baran and Sabah (2025) reported that pre-service teachers exhibited a lack of motivation, anticipated that the same problems would persist, perceived the process as a waste of time, and that it would be similar to undergraduate education. In a similar vein, Pinar and Sarıcam's (2025) study with academicians at the Faculty of Education asserted that the necessity for academia was questionable, as the curriculum would be analogous to that of education faculties' training programs. The researchers further noted that the short-term, intensive nature of the program might result in a superficial learning experience and that its intended purpose remained ambiguous. With respect to education faculties, the academics indicated that the message conveyed was that these faculties were being discredited and deemed inadequate. Furthermore, emphasis was placed on the notion that the attainment of favorable outcomes is contingent upon meticulous planning and effective management. A similar conclusion was reported by Gül (2025) in a study conducted with pre-service teachers from various disciplines. The study posits that the system's implementation was precipitous and untimely, resulting in the loss of time and the introduction of uncertainties, thereby rendering the efficacy of prior preparation processes nullified. In addition to these statements, it was asserted that the removal of the educational sciences section was inappropriate. In the present study, the reduced number of topics to be included in the exam was perceived positively by some pre-service teachers, whereas in Gül's (2025) study, the limited number of topics and questions was regarded as a disadvantage."

In the conducted study, pre-service teachers indicated that the Foreign Language Proficiency Exam (YDS) was an inadequate means of assessing teaching competence when compared to the Teaching Field Knowledge Test (TFKT). Furthermore, the absence of inquiries concerning the subject-specific courses undertaken during their undergraduate education in the YDS was emphasized as a salient concern by the participants. The inclusion of subject-related questions in the TFKT but not in the YDS was a point that was repeatedly emphasized and criticized by the pre-service teachers.

The findings indicated that the modification of the examination system engendered negative outcomes among pre-service teachers, including feelings of hopelessness and helplessness, decreased motivation, a distancing from the teaching profession, and an inclination toward alternative career choices. This phenomenon has been observed to exert a detrimental psychological impact on pre-service teachers. Pinar and sarıcam (2025) arrived at a comparable conclusion in their study. The findings from

the studies indicated that uncertainties had a negative effect on the motivation of pre-service teachers, inducing apprehension about appointments and contributing to anxiety and disengagement from their courses. Moreover, the participants conveyed a sense of despondency, attributed to the protracted period preceding the commencement of the educational activities. In a similar vein, Baran and Sabah's (2025) study reported that pre-service teachers experienced feelings of psychological inadequacy during this process. Gül (2025) revealed that pre-service teachers experienced a loss of motivation, diminished enthusiasm for education, anxiety about the future, disappointment stemming from concerns that prolonged processes would prevent their appointment, pessimism, regret over choosing the teaching profession, and consideration of pursuing alternative career paths. In contrast, the present study also found that some pre-service teachers acknowledged the situation and enhanced their intrinsic motivation. A similar conclusion was reported in Gül's (2025) study, which indicated that some pre-service teachers believed that this period would provide more opportunities for practical training, ultimately contributing to the development of more qualified teachers.

As a result of the study, the following recommendations were made:

- In the context of future studies, a mixed design, incorporating both quantitative and qualitative methodologies, may be a preferred approach.
- The present study was conducted exclusively with pre-service English teachers. It is recommended that similar studies be conducted with pre-service English teachers from different fields. This would facilitate the identification of analogous and disparate perspectives on the process among pre-service English teachers and those from other fields.
- A similar study can be conducted with pre-service teachers who have gained the right to enter the academy.
- Pre-service teachers underscored the significance of the field courses they completed during their undergraduate studies. It was noted that the YDS examination does not inquire about the field of study of the examinee, and that a typical undergraduate student can achieve a high score on the YDS by studying. Consequently, a field exam could be administered in conjunction with the YDS exam, with both exams being given full consideration.
- The novel process in question entails the adaptation of pre-service teachers to the teaching profession. This adaptation is achieved by prioritizing practical courses over theoretical courses in education faculties.

Conflict Disclosure and Ethics Statement

There is no conflict of interest with any institution or individual within the scope of this study. Furthermore, ethics committee approval was received for this study from the "Fırat University Social and Human Sciences Research Ethics Committee" (dated 29.05.2025 and numbered 2025/12).

References

- Akdaş, T., Kara, K., Yavuz, S., Tutsoy, İ., Saritekin, A., & Çiftçi, H. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamakları: Karşılaştırmalı bir giriş. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 12–22. <https://www.sakajournals.org/ojs/index.php/tjer/article/view/78>
- Aras, S., & Sözen, S. (2012, Haziran). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. [Bildiri sunumu]X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Araujo, J., & Born, D. G. (1985). Calculating percentage agreement correctly but writing its formula incorrectly. *The Behavior analyst*, 8(2), 207–208. <https://doi.org/10.1007/BF03393152>

- Atmaca, S., ve Gökmen, A. (2024). Uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının karşılaştığı fiziksel, düşünsel ve duygusal zorluklar: Bir fenomenolojik araştırma. *Journal of Individual Differences in Education*, 6(2), 86–101. <https://doi.org/10.47156/jide.1597567>
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6484>
- Baran, M., & Sabah, S. (2025). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kpss (ags-meb) sürecine ilişkin algıları. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 150-166.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 7(29).
- Bilen, M. (1996). Plandan Uygulamaya Öğretim. Aydan Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, A. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çenkılıç, T., & İzci, E. (2023). Teacher candidates’ for public personnel selection views on the exam (KPSS). *RESS Journal: Route Educational & Social Science Journal*, 10(3), 256–264. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.3370>
- Demirbaş, B. (2022). Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler: fenomenolojik bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 308-324. <https://doi.org/10.24315/tred.900184>
- Duman, Y. K., & Görücüler, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin kariyer basamakları sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi [Examination of secondary school teachers' opinions on career step exam]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(14), 24–43.
- Ergün, M. (2023). Coğrafya öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin algıları. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 1(1), 32–46. <https://doi.org/10.29329/mdag.2023.530.3>
- Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 58-73.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35–43.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239–258.
- Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel’den Günümüze Bilim ve Eğitim Politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 37- 41.
- Kavcar, M. (2018). Ücretli çalışan öğretmenlerin çalışmaları sırasında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 177–196. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (3).
- Manav, Ö. (2022). Ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 459-473.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/>, 2011.
- MEB. (2024, Temmuz 10). Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı’nın detayları belli oldu. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2025). *Geleceğin inşası: Eğitim 2002–2024* [Yayın duyurusu]. <https://sgb.meb.gov.tr/>

- Özdemir, S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233–244.
- Pınar, İ., & Sarıçam, H. (2025). Eğitim Fakültelerindeki akademisyenlerin milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 12-29.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153). <https://doi.org/10.20296/tsad.44488>
- Söğüt, D. A., & Abir, M. (2017). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 51(51), 595–610. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12578>
- Şenyer, D., & Üstün, A. (2023). Ataması yapılmayan öğretmen adaylarının hissettikleri umutsuzluk ve tükenmişlik duygusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(66), 3205–3210. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.70893>
- T.C. Resmi Gazete. 32696 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, 18.10.2024. Sayı: 32696. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Tunison, S. (2023). Content analysis. In J. M. Okoko, S. Tunison, & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of qualitative research methods* (Springer Texts in Education). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Authors' Contribution Statement

The authors' contributions to the research process are equal.

Statement of Support and Thanks

There is no institution, organization or person that receives support.

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Ortaöğretim İngilizce Dersi Başarısının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi

Vahdet Nazlım*, Emre Toprak**

Öz

Öğretim programı doğrultusunda yapılan sınavlarda başarının değerlendirilmesinde halo etkisi olabilir. Halo etkisi bireylerin kişi, nesne veya durumlar hakkındaki genel izlenimlerinin, o kişi ya da nesnenin belirli özelliklerine dair değerlendirmelerini etkilemesidir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce ders başarısının değerlendirilmesinde öğrencilerin algıladığı halo etkisinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma, nedensel karşılaştırma modelindedir. Kayseri'deki ortaöğretim öğrencileri araştırmanın evrenini, bu evrenden uygun örnekleme yoluyla seçilen 3100 öğrenci ise örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Algılanan Halo Etkisi Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde normallik incelemeleri yapılmış, betimsel istatistikler ve parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda algılanan halo etkisinin yüksek olduğu belirlenmiş, cinsiyet, sınıf ve İngilizce dersi notu gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlere, ailelere ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Halo etkisi, ölçme, değerlendirme, İngilizce, ortaöğretim

Makale Geçmişi

Geliş: 03/10/2025

Düzeltilme: 28/11/2025

Kabul: 17/12/2025

* Öğretmen, MEB, ORCID: 0009-0004-0229-6674, Kayseri, Türkiye, vahdetnazlim@hotmail.com

** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4131-4888, Kayseri, Türkiye, etoprak@erciyes.edu.tr

Atıf için: Nazlım, V. ve Toprak, E. (2025). Ortaöğretim İngilizce dersi başarısının değerlendirilmesinde algılanan halo etkisi. *OJCES*, 3(6), 212-246. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18016340>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Halo Etkisi

Türk Dil Kurumu (TDK), “hale” kavramını güneş başta olmak üzere yıldızların, özellikle de ayın çevresinde beliren geniş ve aydınlık halka, ayevi, ayla ya da ağıl olarak açıklamaktadır. Yanlılık açısından bakıldığında, değerlendirilen kişinin gerçekte sahip olduğu özelliklerle görünüşü ya da görünür davranışları arasındaki kovaryansı, olduğundan fazla görme eğiliminden kaynaklanan bu problem araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, mantıksal hata (Newcomb, 1931), korelasyonel yanlılık (Berman ve Kenny, 1977), yanıltıcı halo (Cooper, 1981), halo hatası (Feldman, 1986), genelleme hatası (Özgül, 2000), ayla etkisi (Kağıtçıbaşı, 2006), dalgır (Turgut ve Baykul, 2012), izlenim hatası (Kutlu vd., 2017) ve halo etkisi (Thorndike, 1920) bu tanımlamalardan bazılarıdır.

Halo etkisini “dalgır (hareleme)” olarak adlandıran Turgut ve Baykul (2012), bu kavramı öğretmenin öğrenciye ait bir boyutu iyi olarak değerlendirdikten sonra derecelenmeye esas boyutta öğrenci lehine iyiye doğru kayma eğilimi olarak tanımlamıştır. Kutlu ve diğerleri (2017) “ilk izlenim hatası” olarak tanımladıkları hale etkisini öğrencinin göze çarpan olumlu bir özelliğinin, onunla ilgili yapılan değerlendirmeleri etkilemesi şeklinde açıklamıştır. Kağıtçıbaşı (2006), bir kişi ile ilgili edinilen olumlu izlenimlerin oluşturduğu tutum ve bu tutuma bağlı olarak o kişiden beklentilerin etkilenmesini “ayla (hare) etkisi” olarak açıklamıştır. Murphy ve Reynolds (1988) ise halo kavramını gerçek ve gözlenen halo olarak ikiye ayırmıştır. Gerçek halo, bireye ait değerlendirmeye konu olan ve olmayan özelliklerin gerçekten birbirleriyle ilişkili olması, değerlendiricinin bir özelliğe bakarak diğer özellikleri de gerçekte olduğundan daha yüksek puanlama eğilimidir. Cooper (1981) da bu olguyu “yanıltıcı halo olarak tanımlamış ve gerçek halo ile ayırmasına dikkat çekmiştir. İlâveten, halo etkisinin çeşitli bağlamlarda tüm değerlendirmelere nüfuz ettiğini belirtmiş, bu olguyu açıklamak için “yayılan (ubiquitous) halo” ifadesini kullanmıştır.

Farklı tanımlamalar olsa da halo etkisi, bireylerin kişi, nesne veya durumlar hakkındaki genel izlenimlerinin, o kişi ya da nesnenin belirli özelliklerine dair değerlendirmelerini etkilemesi olarak açıklanabilir (Anastasi ve Urbina, 1997; Gronlund, 1976; Pike, 1999). Özellikle bireye ait belirli özelliklerin bilinçaltımızda olumlu izlenim oluşturmasıyla ortaya çıkan halo etkisi o bireye ilişkin genel kanaatimizi de gözlenen birey lehine etkiler. Sanrey ve diğerleri (2021), bu durumu gözlenen bireye ya da nesneye yönelik homojen bir algının oluşmasına neden olan bilişsel yanlılık olarak açıklamaktadır. Bu bilişsel yanlılık bireyin, herhangi bir kişiyi, ürünü ya da markayı eldeki tüm nesnel etkenlerin toplamına dayalı olarak algılamasını engelleyebilmektedir. Burada altı çizilmesi gereken nokta ölçmeye konu olmadığı halde bireyin bir özelliğinden kaynaklı oluşan izlenimin ölçmeye konu olan özelliklerin ölçülmesinde ölçmecinin kararını aynı yönde etkilemesidir (Neugaard, 2025). Bu etki sonucu oluşan hata değerlendiriciler arası güvenilirliği azaltmaktadır (Feldman, 1986).

İngilizce Dersi Başarısının Değerlendirilmesinde Halo Etkisi

Yabancı dil dersleri, doğası gereği ölçme ve değerlendirme açısından diğer derslerden daha karmaşık yapılar barındırmaktadır. İngilizce dersinde öğrenciden yalnızca bilişsel bir çıktı değil, performans, iletişim, tutum, akıcılık, doğallık ve etkileşim gibi çok boyutlu davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu nedenle İngilizce başarısının değerlendirilmesi, diğer birçok dersten daha yüksek düzeyde öznel yargıya dayanmakta ve öğretmen kaynaklı ölçme hatalarına özellikle açık hale gelmektedir.

İngilizce öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının önemli bir bölümü performans değerlendirme niteliği taşır. Konuşma, yazma, telaffuz, tonlama, akıcılık ve iletişimsel yeterlik gibi beceriler, tamamen öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak puanlanmaktadır (Brown, 2004). Bu tür performans görevlerinde, öğretmenin öğrencinin önceki davranışlarına ilişkin genel izlenimleri, değerlendirme süreçlerine doğrudan yansıyabilmektedir. Bu durum, halo etkisinin İngilizce dersinde daha belirgin hale gelmesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, İngilizce dersi değerlendirmelerinde ortak, evrensel ve nesnel bir standart oluşturmak güçtür. Aynı performans iki farklı öğretmen tarafından değerlendirildiğinde farklı puanlanabilmekte, hatta aynı öğretmen farklı zamanlarda aynı performansa farklı puanlar verebilmektedir (McNamara, 1996). Bu durum, puanlayıcı güvenirliliği açısından önemli bir risk oluşturmakta ve öğretmen yanlılıklarının sonuçlara yansıma ihtimalini artırmaktadır.

İngilizce dersinde dil bilgisi yeterliği dışında özgüven, kaygı, öğretmene yönelik algı ve sınıf içi katılım gibi duyuşsal özellikler de öğrencinin performansına doğrudan etki etmektedir (Horwitz, 2010). Değerlendirici bu duyuşsal özellikleri puanlamaya dâhil etmediğini düşünse bile, bu tür görünür davranışlar öğretmenin zihninde olumlu veya olumsuz izlenimler yaratarak asıl performansın değerlendirilmesini gölgeleyebilir. İlâveten, İngilizce dersinde özellikle sözlü performans ve yazma becerisi değerlendirmeleri çok boyutlu ve karmaşık yapıda olduğundan, öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ne kadar sadık kaldıkları değişebilmektedir. Değerlendirmenin bu kadar öznel ve yoruma dayalı olması, halo etkisinin ortaya çıkmasına uygun bir zemin oluşturmaktadır. Bu nedenlerle İngilizce dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme, diğer derslere kıyasla daha yüksek hata riski taşımakta; öğretmen izlenimleri ve algılarının performans puanlarına yansıma ihtimali artmaktadır.

Halo etkisi, yaklaşık bir asırdır psikoloji ve eğitim bilimlerinde tartışılan önemli bir yanlılık türü olmasına rağmen, özellikle öğretmen değerlendirmelerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut araştırmaların büyük bölümü halo etkisini genellikle öğretmenlerin puanlama davranışları, performans değerlendirme süreçleri veya dereceli puanlama anahtarları bağlamında ele almakta; öğrencilerin bu yanlılığı nasıl deneyimlediğine ve yorumladığına ilişkin kanıtlara ise yeterince yer vermemektedir (Feldman, 1986; Murphy & Reynolds, 1988). Bu durum, özellikle ortaöğretim düzeyinde öğretmen değerlendirmelerinin öğrenci başarı, motivasyon ve benlik algısı üzerindeki belirleyici rolü düşünüldüğünde önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Literatürdeki bir diğer eksiklik, halo etkisinin ders bağlamındaki değişken yapısına ilişkindir. Ölçme yanlılıklarının matematik, fen bilimleri veya sosyal bilimlerde nasıl ortaya çıktığını inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu yanlılığın yabancı dil öğrenme ortamlarında, özellikle de İngilizce derslerinde, öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair araştırmalar son derece sınırlıdır. Oysa İngilizce öğretiminde kullanılan performans görevleri, sözlü ifade, konuşma akıcılığı, telaffuz ve yazma becerisi gibi alanlar değerlendirme süreçlerini doğal olarak daha öznel ve yoruma açık hâle getirmektedir. Bu bağlamda İngilizce dersinin kendine özgü değerlendirme yapısı, halo etkisinin ortaya çıkma olasılığını artırmasına rağmen, bu konuya yönelik öğrenci temelli bir araştırma eksikliği dikkat çekmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaların çoğu halo etkisini kavramsal olarak tanımlamakta, ancak öğrencilerin bu yanlılığın kendi akademik süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin farkındalık düzeylerini, öğretmen tutumlarını nasıl yorumladıklarını ve sosyal/akademik bağlamda hangi faktörlerin bu algıyı şekillendirdiğini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin halo etkisine ilişkin algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumu gibi değişkenler açısından incelenmesi, alanyazında henüz sistematik biçimde ele alınmamış bir başka boyuttur. Bu araştırma hem öğrenci algılarını merkeze alması hem de İngilizce dersinin değerlendirme yapısına özgü riskleri dikkate alması bakımından literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu noktadan hareketle

araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının değerlendirilmesinde algıladıkları halo etkisi nasıldır?
2. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi İngilizce dersi notlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin incelendiği bu araştırma, nedensel karşılaştırma modelindedir. Nedensel karşılaştırma araştırması doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini etkileyen değişkenleri saptamaya yönelik, bağımsız değişkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edilmediği bir model olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Nedensel karşılaştırma modeli ile halo etkisi konusunda gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde MEB'e bağlı liselerdeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle Kayseri iline bağlı merkez ilçelerdeki altı farklı lisede öğrenim gören 1754'ü (%56.6) kız 1346'sı (%43.4) erkek olmak üzere toplam 3100 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 1164'ü (%37.5) 9. sınıfta, 873'ü (%28.2) 10. sınıfta, 953'ü (%30.7) 11. sınıfta ve 110'u (%3.5) 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrencilerin demografik bilgilerini ve İngilizce dersindeki başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisi durumunu ve boyutunu belirlemeye yönelik olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği" olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu forma araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı ve İngilizce dersi notu değişkenleri Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin algıladığı halo etkisi bu değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği

Algılanan Halo Etkisi Ölçeği, Alatl (2012) tarafından ortaokul 6, 7, ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek üçlü likert şeklinde derecelenebilen 32 maddeden oluşan beş faktörlü yapıya sahiptir. Bu faktörler kişisel özelliklerin etkisi, ders içi davranışların etkisi, ailesel özelliklerin etkisi, fiziksel özelliklerin etkisi ve genel izlenim etkisi şeklindedir. Orijinal ölçek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı, faktörler için sırasıyla .90, .85, .81, .74, .75 ölçeğin tamamı için ise

.94 bulunmuştur. Mevcut araştırmada Cronbach alfa katsayısı, faktörler için sırasıyla .86, .83, .80, .76, .79 ölçeğin tamamı için ise .89 hesaplanmıştır.

Orijinal ölçek ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olup, ortaöğretim öğrencileri için kullanmadan önce örnekleme uygunluğu açısından incelenmiştir. Bu incelemede dil, içerik ve yaş açısından uygunluk iki ölçme değerlendirme uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından teyit edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan 32 maddeli beş boyutlu faktör yapısının doğrulanması amacıyla 332 kişilik örneklem üzerinde DFA uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce uç değerler, kayıp veriler ve normal dağılım durumu kontrol edilmiş, bu varsayımlar karşılanmıştır. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımı Mardia katsayısı ile incelenmiş, çok değişkenli çarpıklık değeri ($b_{1,p}$) ve basıklık değeri ($b_{2,p}$) kritik sınırlar içerisinde kalmıştır. Mardia'nın normalize edilmiş basıklık değeri 5'in altında olduğundan ($z < 5$), verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Kline, 2016). Veri analizinde LISREL kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilen formunda yer alan maddeler ile maddelerin ölçtüğü yapı arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri hem t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş hem de tüm faktör yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2004). Bu nedenle, ölçekte yer alan toplam 32 maddenin puanlarının hipotez edildiği gibi Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin yapısını ölçtüğü, bir diğer ifade ile ölçeğin faktöriyel geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) uyumu, yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), artık ortalamaların karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-normed Fit Index, NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index; CFI), tutarlı uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) ve tutarlı standart uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'ne İlişkin DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi*	Mükemmel uyum ölçütü	Kabul edilebilir uyum ölçütü	Araştırma bulgusu	Sonuç
χ^2		$p > .05$	$p < .05$	Uyumsuz
χ^2/sd	0-2	2-3	7.12	Uyumsuz
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Kabul edilebilir uyum
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Kabul edilebilir uyum
GFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.85	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.86	Kabul edilebilir uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.90	Kabul edilebilir uyum
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91	Kabul edilebilir uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91	Mükemmel uyum
PGFI	0 (uyum yok); 1 (mükemmel uyum)		.62	Mükemmel uyum
PNFI	0 (uyum yok); 1 (mükemmel uyum)		.74	Mükemmel uyum

*(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 1 incelendiğinde ki kare değerinin anlamlı olduğu ve χ^2/sd değerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri dışında yer aldığı görülmektedir. Buna karşın RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerleri model için kabul edilebilir uyum ölçütlerinde yer alırken; CFI, PGFI ve PNFI değerleri model

için mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Örneklem büyüdükçe ki-kare analizi sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır (Büyüköztürk vd., 2004). Yapılan birçok DFA’da örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı olması normal olup, bu durum çalışmaların çoğunda tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu bulgulardan hareketle modelin veri tarafından doğrulandığı söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin demografik bilgileri “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla, İngilizce dersindeki başarılarının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisi “Başarının Değerlendirilmesinde Algılanan Halo Etkisi Ölçeği” ile toplanmıştır. MEB’e bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) dairesinden alınan veri toplama izni ve Erciyes Üniversitesi’nden alınan Etik Kurul İzni sonrası gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama aracının içeriği ile ilgili yazılı ve sözlü bilgilendirmede bulunulmuştur. 18 yaş altındaki tüm katılımcılar için veli onamı alınmıştır. Eksik ve/veya hatalı doldurulan 72 form araştırma verilerinden çıkarılmıştır.

Veri Analizi

Algılanan halo belirlemek amacıyla betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği ortalama, medyan ve mod değerlerinin karşılaştırılması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi ve histogram grafiklerinin görsel olarak değerlendirilmesi yoluyla belirlenmiştir (Can, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tüm bulgular doğrultusunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş ve homojenlik varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Bu nedenlerle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Yapılan analizler SPSS 25.00 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlerin sırasıyla verilmiştir. Öğrencilerin toplam halo etkisi algısı ve alt boyutlara yönelik algısı incelenmiştir. Halo etkisine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce Başarısının Değerlendirilmesinde Algıladıkları Halo Etkisi Genel Düzeyi

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Kişisel özelliklerin etkisi	3100	7.00	21.00	20.03	7.03
Ders içi davranışların etkisi	3100	10.00	30.00	12.99	3.73
Ailesel özelliklerin etkisi	3100	7.00	18.00	16.10	4.13
Fiziksel özelliklerin etkisi	3100	6.00	15.00	11.54	4.07
Genel izlenim etkisi	3100	4.00	9.00	5.82	2.11
Toplam halo etkisi	3100	32.00	96.00	66.49	17.71

Tablo 2’de en düşük yedi en yüksek 21 puanın alınabileceği kişisel özelliklerin etkisi alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 10.00, en yüksek puan 21.00 olmuş; ortalama puan 20.03 standart sapma ise 7.03 olarak belirlenmiştir. Buna göre algılanan halo etkisinde kişisel özelliklerin etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde sırasıyla algılanan halo etkisinde ders içi davranışların etkisinin düşük, ailesel özelliklerin etkisinin yüksek, fiziksel özelliklerin etkisinin yüksek, genel izlenim

etkisinin düşük olduğu ve algılanan toplam halo etkisinin ortalama düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce başarısının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisi düzeyinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce Başarısının Değerlendirilmesinde Algıladığı Halo Etkisi Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Kişisel özelliklerin etkisi	Kız	1754	20.32	7.19	2.69*	.01
	Erkek	1346	19.64	6.80		
Ders içi davranışların etkisi	Kız	1754	13.16	3.75	2.92*	.00
	Erkek	1346	12.76	3.70		
Ailesel özelliklerin etkisi	Kız	1754	16.35	4.14	3.79*	.00
	Erkek	1346	15.78	4.10		
Fiziksel özelliklerin etkisi	Kız	1754	11.62	4.09	1.23	.22
	Erkek	1346	11.44	4.04		
Genel izlenim etkisi	Kız	1753	5.88	2.14	1.84	.07
	Erkek	1346	5.74	2.06		
Toplam halo etkisi	Kız	1754	67.34	17.96	3.08*	.00
	Erkek	1346	65.38	17.33		

Tablo 3, algılanan halo etkisinin, fiziksel özelliklerin etkisi ve genel izlenim etkisi boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Kişisel özelliklerin etkisi boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 20.32 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 19.64 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 2.69$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin halo etkisinde kişisel özelliklerin etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Ders içi davranışların etkisi boyutunda, kız öğrencilerin ortalamasının 13.16 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 12.76 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 2.92$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin halo etkisinde ders içi davranışların etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda, kız öğrencilerin ortalamasının 16.35 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 15.78 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 3.79$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin halo etkisinde ailesel özelliklerin etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Toplam halo etkisinde, kız öğrencilerin ortalamasının 67.34 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 65.38 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t_{(3098)} = 3.08$; $p < .05$), farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade

etmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin toplam halo etkisi algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($d = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin İngilizce başarısının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin sınıfa göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıfına Göre Algıladığı Halo Etkisi Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Sınıf	N	X	Ss
Kişisel özelliklerin etkisi	9. sınıf	1164	19.55	6.89
	10. sınıf	873	20.25	7.06
	11. sınıf	953	20.14	7.08
	12. sınıf	110	22.38	7.30
Ders içi davranışların etkisi	9. sınıf	1164	12.90	3.60
	10. sınıf	873	13.06	3.69
	11. sınıf	953	12.84	3.80
	12. sınıf	110	14.60	4.37
Ailesel özelliklerin etkisi	9. sınıf	1164	16.05	4.02
	10. sınıf	873	15.90	4.13
	11. sınıf	953	16.11	4.23
	12. sınıf	110	18.10	3.95
Fiziksel özelliklerin etkisi	9. sınıf	1164	11.28	3.91
	10. sınıf	873	11.67	4.14
	11. sınıf	953	11.49	4.12
	12. sınıf	110	13.73	4.13
Genel izlenim etkisi	9. sınıf	1163	5.75	1.99
	10. sınıf	873	5.82	2.15
	11. sınıf	953	5.78	2.17
	12. sınıf	110	6.76	2.17
Toplam halo etkisi	9. sınıf	1164	65.54	16.82
	10. sınıf	873	66.72	18.03
	11. sınıf	953	66.38	18.05
	12. sınıf	110	75.59	18.29

Tablo 4'te algılanan halo etkisinin kişisel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 22.38 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 20.25 ortalama ile 10. sınıf, 20.14 ortalama ile 11. sınıf ve 19.55 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ders içi davranışların etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 14.60 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 13.06 ortalama ile 10. sınıf, 12.90 ortalama ile 9. sınıf ve 12.84 ortalama ile 11. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18.10 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16.11 ortalama ile 11. sınıf, 16.05 ortalama ile 9. sınıf ve 15.90 ortalama ile 10. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13.73 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 11.67 ortalama ile 10. sınıf, 11.49 ortalama ile 11. sınıf ve 11.28 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Genel izlenim etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 6.76 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5.82 ortalama ile 10. sınıf, 5.78 ortalama ile 11. sınıf ve 5.75 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Toplam halo etkisinde en yüksek puan ortalamasının 75.59 ile 12. sınıfta olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 66.72 ortalama

ile 10. sınıf, 66.38 ortalama ile 11. sınıf ve 65.54 ortalama ile 9. sınıf olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin sınıfına göre algıladığı halo etkisi düzeyinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıfına Göre Algıladığı Halo Etkisi Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
Kişisel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	928.91	3	309.63	6.29*	.00	12. sınıf
	Grup içi	152370.53	3096	49.21			>
	Toplam	153299.44	3099				9. 10. 11. sınıf
Ders içi davranışların etkisi	Gruplar arası	322.45	3	107.48	7.75*	.00	12. sınıf
	Grup içi	42931.25	3096	13.86			>
	Toplam	43253.71	3099				9. 10. 11. sınıf
Ailesel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	474.86	3	158.28	9.32*	.00	12. sınıf
	Grup içi	52535.64	3096	16.96			>
	Toplam	53010.50	3099				9. 10. 11. sınıf
Fiziksel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	621.96	3	207.32	12.61*	.00	12. sınıf
	Grup içi	50890.71	3096	16.43			>
	Toplam	51512.67	3099				9. 10. 11. sınıf
Genel izlenim etkisi	Gruplar arası	104.25	3	34.75	7.85*	.00	12. sınıf
	Grup içi	13694.71	3095	4.42			>
	Toplam	13798.96	3098				9. 10. 11. sınıf
Toplam halo etkisi	Gruplar arası	10199.27	3	3399.75	10.94*	.00	12. sınıf
	Grup içi	961865.61	3096	310.68			>
	Toplam	972064.89	3099				9. 10. 11. sınıf

Tablo 5'te algılanan halo etkisinin, kişisel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 6.29$; $p < .05$), ders içi davranışların etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 7.75$; $p < .05$), ailesel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 9.32$; $p < .05$), fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 12.61$; $p < .05$), genel izlenim etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 7.85$; $p < .05$) ve toplam halo etkisinde hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 10.94$; $p < .05$) gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin sınıfı açısından kişisel özelliklerin etkisi, ders içi davranışların etkisi, ailesel özelliklerin etkisi, fiziksel özelliklerin etkisi, genel izlenim etkisi boyutlarında ve toplam halo etkisinde puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, farkın 12. sınıfta olan öğrencilerle 9, 10 ve 11. sınıfta olan öğrenciler arasında olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Bu bulguya göre 12. sınıfta olan öğrencilerin kişisel özelliklerin etkisi, ders içi davranışların etkisi, ailesel özelliklerin etkisi, fiziksel özelliklerin etkisi, genel izlenim etkisi ve toplam halo etkisi algısı, 9, 10 ve 11. sınıfta olan öğrencilerden yüksektir. Ancak fark anlamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($\eta^2 = .01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin İngilizce başarısının değerlendirilmesinde algıladığı halo etkisinin İngilizce dersi notuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notuna Göre Algıladığı Halo Etkisi Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	İngilizce dersi notu	N	X	Ss
Kişisel özelliklerin etkisi	0-49	413	18.79	6.73
	50-59	474	19.62	7.06
	60-69	513	20.15	6.91
	70-84	762	19.87	7.00
	85-100	938	20.85	7.13
Ders içi davranışların etkisi	0-49	413	12.33	3.71
	50-59	474	12.77	3.77
	60-69	513	12.97	3.60
	70-84	762	13.05	3.61
	85-100	938	13.34	3.85
Ailesel özelliklerin etkisi	0-49	413	15.23	4.05
	50-59	474	15.60	4.13
	60-69	513	15.93	4.04
	70-84	762	16.19	4.02
	85-100	938	16.76	4.20
Fiziksel özelliklerin etkisi	0-49	413	11.07	3.95
	50-59	474	11.30	4.08
	60-69	513	11.57	4.05
	70-84	762	11.44	4.03
	85-100	938	11.93	4.14
Genel izlenim etkisi	0-49	413	5.59	2.04
	50-59	474	5.69	1.99
	60-69	513	5.95	2.19
	70-84	761	5.74	2.05
	85-100	938	5.97	2.17
Toplam halo etkisi	0-49	413	63.03	16.83
	50-59	474	64.99	17.53
	60-69	513	66.59	17.51
	70-84	762	66.31	17.32
	85-100	938	68.86	18.27

Tablo 6’da algılanan halo etkisinin kişisel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20.85 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 20.15 ortalama ile 60-69, 19.87 ortalama ile 70-84, 19.62 ortalama ile 50-59 ve 18.79 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ders içi davranışların etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13.34 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 13.05 ortalama ile 70-84, 12.97 ortalama ile 60-69, 12.77 ortalama ile 50-59 ve 12.33 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16.76 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16.19 ortalama ile 70-84, 15.93 ortalama ile 60-69, 15.60 ortalama ile 50-59 ve 15.23 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11.93 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 11.57 ortalama ile 60-69, 11.44 ortalama ile 70-84, 11.30 ortalama ile 50-59 ve 11.07 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Genel izlenim etkisi boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5.97 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5.95 ortalama ile 60-69, 5.74 ortalama ile 70-84, 5.69 ortalama ile

50-59 ve 5.59 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Toplam halo etkisinde en yüksek puan ortalamasının 68.86 ile İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 66.59 ortalama ile 60-69, 66.31 ortalama ile 70-84, 64.99 ortalama ile 50-59 ve 63.03 ortalama ile 0-49 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersi notuna göre algıladığı halo etkisi düzeyinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İngilizce Dersi Notuna Göre Algıladığı Halo Etkisi Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	İngilizce dersi notu	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
Kişisel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	1370.22	4	342.55	6.97*	.00	85-100
	Grup içi	151929.21	3095	49.08			>
	Toplam	153299.44	3099				0-49, 50-59
Ders içi davranışların etkisi	Gruplar arası	319.96	4	79.99	5.76*	.00	70-84, 85-100
	Grup içi	42933.74	3095	13.87			>
	Toplam	43253.71	3099				0-49
Ailesel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	858.01	4	214.50	12.73*	.00	70-84>0-49,
	Grup içi	52152.48	3095	16.85			85-100>0-49,
	Toplam	53010.50	3099				50-59, 60-69
Fiziksel özelliklerin etkisi	Gruplar arası	269.18	4	67.29	4.06*	.00	85-100
	Grup içi	51243.49	3095	16.55			>
	Toplam	51512.67	3099				0-49
Genel izlenim etkisi	Gruplar arası	62.49	4	15.62	3.51*	.00	85-100
	Grup içi	13736.47	3094	4.44			>
	Toplam	13798.96	3098				0-49
Toplam halo etkisi	Gruplar arası	11301.68	4	2825.42	9.10*	.00	85-100
	Grup içi	960763.20	3095	310.42			>
	Toplam	972064.89	3099				0-49, 50-59

Tablo 7’de algılanan halo etkisinin kişisel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 6.97$; $p < .05$), ders içi davranışların etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 5.76$; $p < .05$), ailesel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 12.73$; $p < .05$), fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 4.06$; $p < .05$), genel izlenim etkisi boyutunda hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 3.51$; $p < .05$) ve toplam halo etkisinde hesaplanan F değeri ($F_{(3,3096)} = 9.10$; $p < .05$) gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersi notu açısından kişisel özelliklerin etkisi boyutunda puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerle 0-49 ve 50-59 olan öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin kişisel özelliklerin etkisi algısı, 0-49 ve 50-59 olan öğrencilerden yüksektir. Ders içi davranışların etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 0-49 olan öğrencilerin ders içi davranışların etkisi algısı, 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşüktür. Ailesel özelliklerin etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 70-84 olan öğrencilerin ailesel özelliklerin etkisi algısı, 0-49 olan öğrencilerden, 85-100 olan öğrencilerin algısı ise 0-49, 50-59 ve 60-69 olan öğrencilerden yüksektir. Fiziksel özelliklerin etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin fiziksel özelliklerin etkisi algısı, 0-49 olan öğrencilerden yüksektir. Genel izlenim etkisi boyutunda İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin genel izlenim etkisi algısı, 0-49 olan öğrencilerden yüksektir. Toplam halo etkisinde İngilizce dersi notu 85-100 olan öğrencilerin toplam halo etkisi algısı, 0-49 ve 50-59 olan öğrencilerden yüksektir. Ancak fark

anamlı olsa da küçük etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,01$), bu farkın uygulamada düşük düzeyde önem taşıdığı anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, İngilizce ders başarısının değerlendirilmesinde öğrencilerin algıladığı halo etkisini incelemek ve bu etkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin algıladığı toplam halo etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra algılanan halo etkisinde cinsiyet, sınıf ve İngilizce dersi notu açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonuçları, halo etkisinin öğrenci başarısı değerlendirme süreçlerinde karmaşık ve çok boyutlu bir bilişsel yanlılık olduğunu, bu yanlılığın birçok değişkenle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Karakuş, 2008; Jacobs ve Kozlowski, 1985).

Pekcan'a (2019) göre öğrencinin cinsiyeti, derse katılım düzeyi, akademik başarı ortalaması, ailesinin sosyoekonomik statüsü ve okul ortamı öğretmenlerin değerlendirmelerinde halo etkisini artırabilir. Öğretmen öğrenci ilişkisi açısından ise öğretmenin öğrenciyi tanıma süresi ve geçen sürede o öğrenciye dair oluşan genel izlenimi, öğretmenin değerlendirme süreçlerini etkileyebilir (Jacobs ve Kozlowski, 1985). Bu durumda öğrenci, gerçek performansının üzerinde bir sınav puanı elde edebilir. Malouff (2008) ise öğretmenin ölçme değerlendirmeye konu olan özelliklerden çok daha farklı nedenlerden ötürü öğrencisine gerektiğinden daha yüksek notlar verebildiğini öne sürmektedir. Bu nedenler, öğrencinin çok kibar olması, önceki sınavlarda ya da diğer derslerde başarılı olması, derslerine ilgili davranması, belirli bir cinsiyete ya da etnik kökene sahip olması, fiziksel görünümü ve giyimi açısından takdir görmesi, zeki ve disiplinli görünmesi, konuşması ve davranması, öğretmenin ya da bir meslektaşının yakını olması şeklinde sıralanabilir.

Cinsiyet temelli farklılıklar incelendiğinde, kız öğrencilerin algıladığı halo etkisinin kişisel özellikler, ders içi davranışlar, ailesel özellikler, genel izlenim etkisi alt boyutlarında ve toplam halo etkisinde erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Alatlının (2012) çalışmasında geliştirdiği Algılanan Halo Etkisi Ölçeği uygulamasında da benzer şekilde ortaya çıkmış, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre halo etkisini algılama düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak mevcut çalışmanın aksine, Alatlının çalışmasında, erkek öğrencilerin algıladığı halo etkisi, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan Pekcan'ın (2019) çalışmasında cinsiyet değişkeninin halo etkisi algısı üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Karakuş da (2008), çalışmasında öğrencilerin ders başarısını değerlendirirken, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninden kaynaklı halo etkisinde kalmadıkları ve yanlı değerlendirmelerde bulunmadıklarını vurgulamaktadır.

Mevcut çalışmada, algılanan halo etkisinde hem toplam halo etkisi hem de tüm alt boyutlar açısından sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Toplam halo etkisinde en yüksek puan ortalaması olan 12. sınıf öğrencileri, tüm sınıf düzeyleri arasında en yüksek halo etkisi algısına sahip gruptur. Bu durum, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerin ailesel, kişisel ve fiziksel özellikler ya da ders içi davranış yönünden halo etkisiyle değerlendirme yapma eğiliminde olabileceğine dair algılarının anlamlı biçimde alt sınıflardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Oysa Alatlın (2012) tarafından geliştirilen Algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin uygulandığı çalışmada, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, halo etkisi algısının gelişimsel süreçte yaşla birlikte artabileceğini ya da eğitim kademelerine bağlı olarak öğrencilerin öğretmen algılarının farklılaşabileceğini düşündürmektedir. Ortaokul düzeyindeki

öğrenciler ile lise son sınıf öğrencileri arasındaki bilişsel, sosyal ve akademik farklar, öğretmenlerin değerlendirmelerini algılama biçimlerinin değişmesine yol açmış olabilir.

Mevcut çalışmada elde edilen önemli bulgulardan biri, öğrencinin İngilizce dersi ortalama başarı puanı ile algılanan halo etkisi düzeyi arasındaki ilişkidir. Özellikle 85-100 puan aralığında yer alan öğrencilerin verdiği yanıtlardan elde edilen toplam halo etkisi puan ortalaması tüm değişken grupları arasında en yüksek düzeydedir. Bu durum yüksek başarı gösteren öğrencilerin, öğretmenlerinin sınav değerlendirme sürecinde nesnel ölçütlerden çok genel olumlu izlenimlere dayanarak not verdikleri algısına daha fazla sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra ortalama halo etkisi puanı, 70-84, 60-69, 50-59, 40-49 aralığına doğru giderek düşmektedir. Genel olarak bu kademeli düşüş, başarı düzeyinin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin algıladığı öğretmen değerlendirmesine yansıyan halo etkisinin artmasıyla açıklanabilir. Sonuçlar, öğrencilerin sınav sorularına verdikleri yanıtlar notlandırılırken, öğretmenlerin genel ders başarılarından etkilenerek daha öznel ve yanlı kararlar verdiklerine dair güçlü bir kanaate sahip olduklarını, dolayısıyla başarısı yüksek öğrencilerin, öğretmenin halo etkisine daha fazla maruz kaldıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, halo etkisini Türkiye’de ilk inceleyen araştırmacılarından biri olan Karakuş’un (2008) çalışmasında, değerlendirici ile değerlendirilen arasındaki tanışıklık ile kişisel önyargı etkisinin daha güçlü algılandığını belirtmiştir. Bu durum halo etkisinin güçlü bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Karakuş (2008), ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde halo etkisine maruz kalıp kalmadığını, performans değerlendirmesi ile algı arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı test ederek araştırmıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin kendi öğrencilerini değerlendirdiği notlar ile aynı öğrenci çalışmalarını değerlendiren anonim üç değerlendiricinin notları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin verdikleri puanlar ile diğer değerlendiricilerin verdikleri puanlar arasındaki farkın, öğretmenlerin sınav değerlendirmelerinin algılarıyla istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Karakuş’un (2008) bulgularına göre, öğretmenler isimli değerlendirmede öğrenciyi tanımanın etkisiyle daha yüksek puan vermiştir. Bu bulgu, öğretmenin öğrenciyi tanımasıyla oluşabilen olumlu genel izlenim ve dolayısıyla halo etkisinin ölçme nesnelliğini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Sanrey ve diğerleri (2021), öğretmenlerin daha önce başarılı olduğunu düşündükleri öğrencilere ilişkin yargılarının daha kesin ve homojen olduğunu, bu durumun da halo etkisini artırdığını ortaya koymuştur. Yani bir öğrencinin geçmişte gösterdiği başarı, öğretmenin sonraki değerlendirmelerinde belirleyici olabilmekte ve öğretmenin öğrenciyi “zaten başarılı” olarak kodladığında yargı kesinliğinin arttığı, halo etkisinin de güçlenebildiği görülmektedir.

Malouff ve diğerleri (2013) öğrencilerin sözlü sunum performanslarının yazılı çalışmalara verilen puanları etkilediğini ve önceki olumlu izlenimlerin sonraki değerlendirmeyi anlamlı şekilde etkileyebildiğini deneysel olarak ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin İngilizce başarısı değerlendirmelerinde de kendini gösterebilmektedir. Çünkü yazılı anlatım ve konuşma becerileri gibi daha öznel ölçütlerin devreye girdiği anlarda öğretmen izlenimleri ağırlık kazanabilmektedir. Knight (1923) çalışmasında, değerlendiricinin değerlendirilenle tanışıklığı arttıkça halo etkisinin de büyüdüğünü belirtmiştir. İlgili araştırmada 1042 öğretmenin, kendilerini uzun süredir tanıyan ve farklı sürelerde birlikte çalıştıkları yöneticiler tarafından değerlendirilmesi analiz edilmiş ve tanıdıklık arttıkça değerlendirmelerin daha olumlu ve daha az ayrıntılı olduğunu belirlemiştir (Knight, 1923). Nisbett ve Wilson (1977), halo etkisinin bilinçdışı olarak işlediğini ve bireylerin bu etkiden habersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalarında, aksanlı konuşan aynı öğretmenin sıcak ve dostça davranışları sergilediği durumda öğrenciler tarafından daha olumlu değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Nisbett ve Wilson (1977), bu durumun sadece öğretmenin sunum tarzı ile ilgili değil, aynı zamanda

fiziksel görünümü, jest ve mimikleri ve aksanına ilişkin yargıları olumlu yönde değiştirdiğini vurgulamışlardır.

Öğrenciler, ders başarıları değerlendirmelerinde net ölçütlerin olmadığı durumlarda öğretmenlerin daha çok öznel değerlendirmelere göre not verdiklerini hissetmektedir. Dennis'in (2007) çalışmasında, değerlendiriciler projelerin farklı bölümlerini benzer notlarla değerlendirme eğilimi göstermişlerdir. Bu durum, öğretmenin öğrencinin bir performansını genel başarı göstergesi olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde mevcut çalışmada da öğrenciler, öğretmenlerinin, önceki öğrenci başarılarını referans alarak oluşan halo etkisiyle son performanslara da aynı yönde not verdiklerini düşünüyor olabilir. Dolayısıyla, açık ölçüt ve düzey tanımlarını içermesi nedeniyle rubrikler, yanlışlığı sınırlamak adına önemlidir. Bu konu ile ilgili alanyazınla tutarlı olarak, ne kadar yapılandırılmamış ve genel ölçüt varsa o kadar yüksek halo riski vardır denilebilir. Bu bağıntı, öğretmenlerin İngilizce yazılı ve sözlü performanslarını değerlendirirken rubrik kullanması, her beceri alt boyutunu ayrı ayrı puanlaması ve rubrik düzeylerini öğrencilerle önceden paylaşması gibi yöntemlerin, öğrencilerin algıladığı halo etkisini somut olarak azaltabileceğini desteklemektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma 3100 ortaöğretim öğrencinin oluşturduğu geniş bir örneklem grubuyla öğrencilerin algıladıkları halo etkisinin demografik değişkenlere göre farklılaşma oranlarını ortaya koyarken, Gökcel'in (2007) çalışmasında ise halo etkisini azaltmaya yönelik olarak, 126 lisans öğrencisinin katılımıyla deneysel bir müdahalenin etkisi test edilmiştir. Bu farklılığa karşın, her iki çalışma da farklı yöntemlerle halo etkisinin eğitim anlamında hem ölçülebilir hem de önlenabilir bir yanlılık türü olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, kendi performanslarını değerlendirme süreçlerine dâhil edilmeleri de nesnelliğin artırılmasına katkı sağlayabilir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri, öğrencilere kendi başarılarını daha tarafsız bir şekilde analiz etme fırsatı sunarak öğretmen yanlılığını azaltabilir (Behrmann, 2019). Standartlaştırılmış değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasında net ve yapılandırılmış ölçütlerin belirlenmesi halo etkisinin oluşmasına yol açan değerlendirici önyargılarının en aza indirgenmesine yardımcı olacaktır (Huang vd., 2023; Kim, 2020). Özellikle rubrik kullanımı değerlendirmede halo etkisinden kaynaklı hataları azaltıp öğrenci başarısının daha adil bir şekilde yansıtılmasında önemlidir (Behrmann, 2019). Çünkü değerlendirmelerdeki tutarsızlık, öğretmenlerin halo etkisine maruz kalmalarına neden olabilir (Behrmann, 2019). Bu konuda Schmidt ve diğerlerinin (2023) çalışması sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken genellikle geçmiş başarılarına veya kişilik özelliklerine dayanarak yanlı kararlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, objektif değerlendirme standartlarının önemini artırmaktadır.

Eğitim ve farkındalık programları kapsamında öğretmenlerin halo etkisini fark etmeleri ve bunun önüne geçmeleri için eğitim programları düzenlenmelidir. Gabrieli vd. (2021) öğretmenlere yanlılıkları azaltma teknikleri konusunda eğitim verilmesini önermektedir. Halo etkisini, öğretmen eğitimi bağlamında ele alan Behrmann (2019) ise öğretmenlerin bu bilişsel yanlılığın farkında olmalarının, değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Böylece özellikle araştırmaya dayalı eğitimler ile öğretmenlerin bilişsel yanlılıkları fark etmeleri ve değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli hareket etmeleri sağlanabilir. Bu konuda iyi bir örnek Gökcel'in (2007) tez çalışmasında halo etkisini azaltmaya yönelik özgün bir müdahale programı olarak geliştirdiği kaynak izleme eğitimidir (Source Monitoring Training). Bu eğitimde öğretmenlerin bilgi kaynaklarını nasıl ayırt edebilecekleri ve hangi bilgilerin özgül davranış gözlemlerinden hangilerinin de genel izlenime dayalı olduğunu fark etmelerine odaklanılmıştır.

Teknoloji destekli değerlendirme uygulamaları açısından ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha objektif sonuçlar elde etmek gelişen teknoloji ile mümkün hale gelmektedir. Otomatik puanlama sistemleri, bilgisayar destekli değerlendirme araçları ve yapay zekâ tabanlı ölçme sistemleri, öğretmen yanlılığını en aza indirerek öğrenci performanslarını nesnel olarak değerlendirebilir (Gabrieli vd., 2021). Yapay zekâ destekli değerlendirme sistemleri, öğrenci yanıtlarını analiz ederek objektif değerlendirme yapmayı mümkün kılmaktadır. Son olarak öğretmenlerin kendi değerlendirme süreçlerini düzenli olarak gözden geçirmeleri ve yanlılıklarının farkında olmaları, halo etkisini azaltmada etkili bir strateji olabilir. Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini analiz etmeleri ve geriye dönük olarak incelemeleri, bilinçsiz önyargıları fark etmelerini sağlayabilir (Thorndike, 1920). Bu tür önlemlere başvurulması, öğretmenlerin daha adil değerlendirme yapabilmesi ve öğrencilerin algıladığı halo etkisini azaltmak adına bu çalışmayla da desteklenmektedir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına, değerlendirme süreçlerinin sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak örneklemin oldukça büyük olmasına rağmen sadece Kayseri ili merkez ilçelerinden seçilmesi ve sosyoekonomik profilin bir ölçüt olarak kullanılmaması, sonuçların Türkiye evrenine genellenmesini sınırlamaktadır. Bağımsız değişkenlerden biri olan İngilizce dersi başarı notuna ilişkin veriler öğrencilerin öz bildirimleriyle toplanmıştır. Bu nedenle oluşabilecek ölçüm hatası riski araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak değerlendirilmelidir. Son olarak, araştırmada cinsiyet, sınıf ve İngilizce ders notu değişkenleri açısından halo etkisi algısı düzeyine yönelik karşılaştırmalı incelemelerde gruplar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak bu farklılıkların etki büyüklüğü küçüktür. Bu nedenle yapılan yorumlar için bu sınırlılık dikkate alınmalıdır.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

- Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- Bu araştırma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.04.2023 tarih ve 157 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir

Kaynaklar

- Alatlı, B. K. (2012). *Başarının değerlendirilmesinde algılanan halo etkisi ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Tez no. 302876) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7. baskı). Pearson Prentice Hall.
- Behrmann, L. (2019). The halo effect as a teaching tool for fostering research-based learning. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 433-441. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.433>
- Berman, J. S. ve Kenny, D. A. (1977). Correlation bias: Not gone and not to be forgotten. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(12), 882-887. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.12.882>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychology Bulletin*, 90(2), 218-224. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.218>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Dennis, I. (2007). Halo effects in grading student projects. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1169-1176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1169>
- Feldman, J. M. (1986). A note on the statistical correction of halo error. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 173-176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.1.173>
- Gabrieli, G., Lee, A., Setoh, P. ve Esposito, G. (2021). An analysis of the generalizability and stability of halo effect during the Covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631871>
- Gökcel, H. İ. (2007). *The effectiveness of source monitoring training in reducing halo effect and negativity bias in a performance appraisal setting*. (Tez no. 387679) [Yüksek Lisans tezi, Koç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gronlund, N. E. (1976). *Measurement and evaluation in teaching* (3. baskı). Macmillan Publishing.
- Huang, J., Peng, Y. ve Zheng, K. (2023). A study on the influence of halo effect: teaching evaluation in junior and senior high schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 117-124. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12404>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Jacobs, R. ve Kozlowski S. W. J. (1985). A closer look at halo error in performance ratings. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 201-212. <https://doi.org/10.5465/256068>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). Evrim Yayınevi.
- Karakuş, M. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde hale etkisi. (Tez No. 232006) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kim, H. (2020). Effects of rating criteria order on the halo effect in L2 writing assessment: A many-facet rasch measurement analysis. *Language Testing in Asia*, 10(16), 120-135. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00115-0>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. baskı). Guilford Press.
- Knight, F. B. (1923). The effect of the "acquaintance factor" upon personal judgements. *Journal of Educational Psychology*, 14(3), 129-142. <https://doi.org/10.1037/h0073148>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- Malouff, J. (2008). Bias in grading. *College Teaching*, 56(3), 191-192. <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
- Malouff, J. M., Emmerton, A. J. ve Schutte, N. S. (2013). The risk of a halo bias as a reason to keep students anonymous during grading. *Teaching of Psychology*, 40(3), 233-237. <https://doi.org/10.1177/0098628313487425>
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Addison Wesley Longman.
- Murphy, K. R. ve Reynolds, D. H. (1988). Does true halo affect observed halo? *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 235-238. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.2.235>

- Neugaard, B. (2025), Halo effect. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/halo-effect>
- Newcomb, T. (1931). An experiment designed to test the validity of a rating technique. *Journal of Educational Psychology*, 22(4), 279-289. <https://doi.org/10.1037/h0070737>
- Nisbett, R. E. ve Wilson, T. D. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250-256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler* (4. baskı). PDREM Yayınları.
- Pekcan, N. (2019). Algılanan halo etkisinin hiyerarşik doğrusal modelleme ile incelenmesi (Tez no. 580721) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pike, G. R. (1999). The constant error of the halo in educational outcomes research. *Research in Higher Education*, 40(1), 61-86. <https://doi.org/10.1023/A:1018774311468>
- Sanrey, C., Bressoux, P., Lima, L. ve Pansu, P. (2021). A new method for studying the halo effect in performance ratings. *Educational Psychology*, 40(5), 660-678. <https://doi.org/10.1111/bjep.12385>
- Schmidt, F. T. C., Kaiser, A. ve Retelsdorf, J. (2023). Halo effects in grading: An experimental approach. *Educational Psychology*, 43 (2-3), 246-262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2194593>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Allyn and Bacon.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırma sürecinde eşit olarak katkı sağlamıştır.

RESEARCH

Open Access

The Perceived Halo Effect in the Assessment of High School English Achievement

Vahdet Nazlım*, Emre TOPRAK**

Abstract

The assessment of success in exams administered in accordance with the curriculum may be influenced by the halo effect. The halo effect is defined as the phenomenon in which an individual's overall impression of a person, object, or situation exerts influence on their evaluation of a specific characteristic. The objective of this study is to ascertain the halo effect perceived by students in the assessment of their English course achievement and to examine this phenomenon in relation to various variables. The present study employs a causal comparative model. The population of the study consists of secondary school students in Kayseri, and the sample is composed of 3,100 students selected from this population through convenience sampling. The Perceived Halo Effect Scale was utilized as the data collection instrument. In the subsequent data analysis, the normality of the data was examined, and descriptive statistics, along with parametric tests, were utilized. The study's findings indicated a robust and statistically significant halo effect, with notable variations observed across gender, grade level, and English course grades. Consequently, the study yielded recommendations for educators, families, and policymakers.

Keywords: Halo effect, assessment, evaluation, English, secondary education

Makale Geçmişi

Geliş: 03/10/2025

Düzeltilme: 28/11/2025

Kabul: 17/12/2025

* Teacher, MEB, ORCID: 0009-0004-0229-6674, Kayseri, Türkiye, vahdetnazlim@hotmail.com

** Doç. Dr., Erciyes University, ORCID: 0000-0002-4131-4888, Kayseri, Türkiye, etoprak@erciyes.edu.tr

For Citation: Nazlım, V. ve Toprak, E. (2025). The perceived halo effect in the assessment of high school English achievement. *OJCES*, 3(6), 212-246. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18016340>

Article supplement information: This study is derived from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Introduction

Halo Effect

The Turkish Language Association (TDK) defines the concept of "halo" as a wide and bright ring appearing around the Sun, stars, and especially the Moon, also referred to as moon halo, lunar halo. Conversely, in terms of bias, this phenomenon, which arises from the propensity to exaggerate the correlation between the evaluated individual's true characteristics and their physical appearance or observable behaviors, has been delineated by researchers in diverse ways. For instance, Newcomb (1931) characterized this issue as a logical fallacy. Berman and Kenny (1977) referred to it as a form of correlational bias, while Cooper (1981) termed it the "imaginary halo." Feldman (1986) designated it as the halo error, Özgüven (2000) identified it as a generalisation error, Kağıtçıbaşı (2006) named it the "ayla effect," Turgut and Baykul (2012) referred to it as the halo effect, and Kutlu et al. (2017) described it as impression bias. The most prominent contributor to this concept, Thorndike (1920), termed it the "halo effect."

Turgut and Baykul's (2012) seminal study characterized the halo effect as the tendency for an educator to offer more favorable ratings on additional dimensions of a student following a positive evaluation of a particular aspect of that student. Kutlu et al. (2017) defined the halo effect, also referred to as the first impression error, as the influence of a student's salient positive characteristics on subsequent evaluations. Kağıtçıbaşı (2006) described the influence of positive impressions formed about a person on attitudes and the expectations arising from these attitudes as the ayla effect. Murphy and Reynolds' seminal 1988 study advanced the field by distinguishing between two forms of the concept of halo: the true halo and the observed halo. True halo refers to the authentic correlation between the traits under evaluation and the other traits of the individual, whereas observed halo refers to the evaluator's tendency to rate other traits of that person higher than they actually are based on a single observed trait. Cooper (1981) defined this phenomenon as the illusory halo, emphasizing the distinction between it and the true halo. Additionally, he noted that the halo effect permeates all evaluations in various contexts and used the term "ubiquitous halo" to describe this phenomenon.

Despite the plethora of definitions, the halo effect can be delineated as the influence of individuals' overall impression of a person, object, or a situation on their evaluations of specific characteristics of that person or object (Anastasi & Urbina, 1997; Gronlund, 1976; Pike, 1999). The halo effect, which manifests particularly when certain traits of an individual create a positive subconscious impression, also influences our overall perception of that individual in a favorable way. Sanrey et al. (2021) characterize this phenomenon as a cognitive bias that results in the formation of a homogeneous perception of the observed individuals or objects. This cognitive bias has the potential to hinder an individual's ability to perceive any person, product, or brand based on the aggregate of all available objective factors. It is noteworthy that a particular trait, despite not being the object of measurement, can influence the evaluator's perception of the traits being assessed in a similar manner (Neugaard, 2025). Consequently, this phenomenon compromises inter-rater reliability (Feldman, 1986).

The Halo Effect in Evaluating English Course Success

By its very nature, the foreign language course is characterized by the presence of more complex structures in terms of assessment and evaluation in comparison to other school subjects. In the context of English courses, students are expected to demonstrate not only cognitive outcomes but also multidimensional behaviors such as performance, communication, attitude, fluency, spontaneity, and

interaction. Consequently, the evaluation of English course accomplishment is more dependent on subjective assessment than in many other subjects and is particularly vulnerable to measurement errors induced by the instructor.

A considerable proportion of the instruments utilized in the context of English language instruction are performance assessments. Speech skills, including but not limited to speaking, writing, pronunciation, intonation, fluency, and communicative competence, are assessed entirely based on the teacher's observations (Brown, 2004). In tasks that are performance-based, a teacher's general impressions of a student's previous behavior may directly influence the evaluation process. This phenomenon is particularly salient in the context of English language instruction. Furthermore, establishing a uniform, universal, and objective standard for English language assessments is challenging. It has been demonstrated that the same performance may be evaluated differently by two different teachers, and even the same teacher may assign different scores to the same performance at different times (McNamara, 1996). This scenario presents a substantial risk with respect to rater reliability, thereby amplifying the probability that teacher biases will be manifest in the outcomes.

In the context of English language instruction, the influence of affective factors on student performance is a multifaceted phenomenon. In addition to grammatical competence, factors such as self-confidence, anxiety, perceptions of the instructor, and classroom participation have been shown to directly impact student achievement (Horwitz, 2010). Even if the evaluator believes that these affective characteristics are not included in the scoring process, such observable behaviors may create positive or negative impressions in the teacher's mind and thereby compromise the evaluation of the actual performance. Moreover, given the multifaceted and intricate nature of the assessment of oral performance and writing skills in English classes, there is considerable variability in the extent to which teachers adhere to the established evaluation criteria. The subjective and interpretive nature of these assessments engenders a favorable environment for the manifestation of the halo effect. Consequently, assessment and evaluation in English classes carry a higher risk of error compared to other subjects, and the likelihood that teacher impressions and perceptions will be reflected in performance scores increases.

Despite the extensive discourse on the halo effect as a form of bias within the domains of psychology and educational sciences over the past century, there remains a paucity of studies that specifically examine how students perceive teacher evaluations. A significant proportion of contemporary research analyzes the halo effect within the framework of teachers' rating practices, performance assessment procedures, or rubric-based assessments. However, these studies offer scant evidence concerning how students themselves experience and interpret this bias (Feldman, 1986; Murphy & Reynolds, 1988). This situation indicates a substantial gap, particularly given the pivotal role of teacher evaluations in influencing secondary school students' achievement, motivation, and self-perception. Another lacuna in the extant literature pertains to the variable nature of the halo effect across different course contexts. While there are extant studies that examine how measurement biases emerge in mathematics, science, or the social sciences, research on how this bias is perceived by students in foreign language learning environments, particularly in English classes, is extremely limited. However, performance tasks employed in English instruction—including oral expression, speaking fluency, pronunciation, and writing—inevitably render the assessment processes more subjective and susceptible to interpretation. In this context, the unique assessment structure of English courses increases the likelihood of the emergence of halo effect. However, there is a noticeable lack of student-based research on this issue.

Furthermore, while extant studies have conceptualized the halo effect, they have not adequately addressed the students' level of awareness regarding its impact on their academic processes, how they interpret teacher attitudes, and which social or academic factors shape these perceptions. Consequently, an examination of students' perceptions of the halo effect in relation to variables such as gender, grade level, and achievement represents an additional dimension that has not yet been systematically addressed in the extant literature. The objective of this study is to address a significant gap in the extant literature by focusing on student perceptions and taking into account the assessment-related risks inherent in English courses. From this vantage point, the objective of the present study is twofold. Firstly, it seeks to identify the halo effect perceived by secondary school students in the evaluation of their English course achievement. Secondly, it will examine this effect in relation to various variables. The objective of the present study is to provide responses to the following sub-questions:

1. How do secondary school students perceive the halo effect in the evaluation of their English course achievement?
2. Is there a significant difference in students' perceived halo effect based on gender?
3. Is there a significant difference in students' perceived halo effect based on their grades?
4. Is there a significant difference in students' perceived halo effect based on their English course scores?

Method

Research Model

The present study employs a causal comparative research model to examine the halo effect perceived by secondary school students in the evaluation of their English course achievement. Causal comparative research is defined as a model aimed at identifying the variables that influence the causes of a naturally occurring situation or event, in which the independent variables are not controlled by the researcher (Büyüköztürk et al., 2015). The causal comparative model was employed to examine the presence of significant differences between the groups with regard to the halo effect.

Population and Sample

The population of the study consists of students in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Kayseri province during the 2022–2023 academic year. The study's sample included a total of 3,100 students, with 1,754 (56.6%) being female and 1,346 (43.4%) being male. These students were selected through convenience sampling from six secondary schools located in the central districts of Kayseri. Of the students, 1,164 (37.5%) are in the 9th grade, 873 (28.2%) are in the 10th grade, 953 (30.7%) are in the 11th grade, and 110 (3.5%) are in the 12th grade.

Data Collection Tools

The study's data collection process involved the implementation of two instruments: the Personal Information Form and the Perceived Halo Effect in Achievement Assessment Scale. These instruments were designed to ascertain the demographic characteristics of the students and to ascertain the presence and extent of the halo effect they perceived in the evaluation of their English course achievement.

Personal Information Form

The researchers developed this form. Student gender, grade, and English course grade variables were collected using a Personal Information Form. The halo effect perceived by students was examined comparatively based on these variables.

Perceived Halo Effect Scale for Evaluating Success

The Perceived Halo Effect Scale was developed by Alatlı (2012) for students studying in the 6th, 7th, and 8th grades of primary school. The scale has a five-factor structure consisting of 32 items rated on a three-point Likert scale. These factors are the effect of personal characteristics, the effect of in-class behaviors, the effect of familial characteristics, the effect of physical characteristics, and the effect of overall impression. For the original scale, the Cronbach's alpha coefficients were found to be .90, .85, .81, .74, and .75 for the factors, respectively, and .94 for the scale as a whole. And in the present study, the Cronbach's alpha coefficients were calculated as .86, .83, .80, .76, and .79 for the factors, respectively, and .89 for the overall scale.

The original scale was developed for middle school students and was examined for sample suitability before use. In this examination, the suitability of the content in terms of language, content, and age was confirmed by two measurement and evaluation experts and two Turkish language teachers. To validate the five-dimensional factor structure consisting of 32 items that was revealed through exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on a sample of 332 participants. Prior to conducting the analysis, the presence of outliers, missing data, and normality were examined, and these assumptions were met. Furthermore, the multivariate normality assumption was examined using the Mardia coefficient, and the multivariate skewness value ($b1,p$) and kurtosis value ($b2,p$) were found to be within critical limits. Given that Mardia's normalized kurtosis value was below 5 ($z < 5$), it can be concluded that the data met the assumption of multivariate normality (Kline, 2016). The data analysis was conducted using LISREL. The standardized factor loadings between the items included in the developed form of the scale and the construct measured by these items were found to be statistically significant based on their t values, and all factor loadings were above .30 (Büyüköztürk, 2004). Therefore, it can be stated that the scores of the 32 items included in the scale measure the structure of the Perceived Halo Effect Scale as hypothesized. In summary, the scale has achieved factorial validity.

The results of the CFA indicate that the following fit indices were examined: the chi-square (χ^2) fit, the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the Root Mean Square Residual (RMR), the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), the Goodness of Fit Index (GFI), the Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), the Normed Fit Index (NFI), the Non-Normed Fit Index (NNFI), the Comparative Fit Index (CFI), the Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI), and the Parsimony Normed Fit Index (PNFI). The findings that were obtained are presented in Table 1.

Table 1. CFA Fit Indices for the Perceived Halo Effect Scale

Fit index*	Perfect fit criterion	Acceptable fit criterion	Research findings	Conclusion
χ^2		$p > .05$	$p < .05$	Incompatible
χ^2/sd	0-2	2-3	7.12	Incompatible
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Acceptable
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Acceptable
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.08	Acceptable

GFI	≥ .90	≥ .85	.85	Acceptable
AGFI	≥ .90	≥ .85	.86	Acceptable
NFI	≥ .95	≥ .90	.90	Acceptable
NNFI	≥ .95	≥ .90	.91	Acceptable
CFI	≥ .95	≥ .90	.91	Perfect
PGFI	0 (no fit); 1 (perfect fit)		.62	Perfect
PNFI	0 (no fit); 1 (perfect fit)		.74	Perfect

*(Çokluk, Şekercioğlu & Büyükköztürk, 2010).

The results presented in Table 1 indicate that the chi-square statistic is statistically significant, and the χ^2/sd value does not fall within acceptable limits. However, the RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, NFI, and NNFI values fall within the acceptable fit criteria for the model, whereas the CFI, PGFI, and PNFI values indicate an excellent level of model fit. As the sample size increases, the probability of a significant chi-square analysis increases (Büyükköztürk et al., 2004). In many cases, a significant p-value due to a large sample size is considered normal, and this is generally accepted in most studies (Manyluk et al., 2010). In light of these findings, it can be concluded that the model has been validated by the data.

Data Collection

A comprehensive set of demographic data concerning the students was obtained via a Personal Information Form. The extent to which the halo effect influenced the evaluation of their English course performance was subsequently assessed through the implementation of the Perceived Halo Effect in the Evaluation of Achievement Scale. Following the acquisition of data collection permission from the Research, Competition, and Social Activities (AYSE) Department affiliated with the Ministry of National Education (MEB) and approval from the Ethics Committee of Erciyes University, students who voluntarily participated in the study were informed both in writing and orally about the aim of the study and the data collection instruments. Parental consent was obtained for all participants under the age of 18. A total of 72 forms that were either incomplete or had been incorrectly completed were removed from the research data.

Data Analysis

The employment of descriptive and comparative statistical techniques was necessary in order to determine the perceived halo effect. The assessment of whether the variables employed in the data analysis exhibited a normal distribution entailed a multifaceted approach. This approach involved a meticulous comparison of the mean, median, and mode values. Additionally, an examination of the skewness and kurtosis coefficients was conducted. Finally, a visual evaluation of the histogram graphs was conducted to ensure comprehensive evaluation of the data (Can, 2016; Tabachnick & Fidell, 2007). After meticulous examination of the evidence, it was determined that the data were normally distributed. Furthermore, the homogeneity of variance was subjected to rigorous scrutiny, and the findings substantiated the initial hypothesis, thereby validating the assumption. Due to the aforementioned reasons, parametric tests were utilized in the analyses. The analyses were conducted using SPSS 25.00.

Findings

The findings obtained from the study are presented in accordance with the sub-questions of the research. The present study examined students' overall perception of the halo effect and their perceptions of its sub-dimensions. The minimum and maximum scores, as well as the mean and standard deviation values related to the halo effect, were calculated. The results of this study are presented in Table 2.

Table 2. Overall Level of the Perceived Halo Effect in the Evaluation of Students' English Achievement

Factors	N	Min.	Max	X	Sd
Personal characteristics effect	3100	7.00	21.00	20.03	7.03
In-class behavior effect	3100	10.00	30.00	12.99	3.73
Familial characteristics effect	3100	7.00	18.00	16.10	4.13
Physical characteristics effect	3100	6.00	15.00	11.54	4.07
Overall impression effect	3100	4.00	9.00	5.82	2.11
Total halo effect	3100	32.00	96.00	66.49	17.71

As illustrated in Table 2, the Personal Characteristics Effect sub-dimension, which ranges from 7 to 21, exhibited a mean score of 20.03 and a standard deviation of 7.03. Consequently, it can be posited that the influence of personal attributes on the perceived halo effect is significant. Conversely, the findings suggest that the impact of in-class behaviors on the perceived halo effect is minimal, while the effects of familial characteristics and physical characteristics are substantial. The effect of overall impression is negligible, and the overall perceived halo effect exceeds the mean level.

The findings related to the independent samples t-test analysis conducted to reveal gender-based differences in the perceived halo effect regarding the evaluation of English achievement are provided in Table 3.

Table 3. Independent Samples T-Test Results on Gender Differences in Students' Perceived Halo Effect in the Evaluation of English Achievement

Factors	Gender	N	X	Sd	t	p
Personal characteristics effect	Female	1754	20.32	7.19	2.69*	.01
	Male	1346	19.64	6.80		
In-class behavior effect	Female	1754	13.16	3.75	2.92*	.00
	Male	1346	12.76	3.70		
Familial characteristics effect	Female	1754	16.35	4.14	3.79*	.00
	Male	1346	15.78	4.10		
Physical characteristics effect	Female	1754	11.62	4.09	1.23	.22
	Male	1346	11.44	4.04		
Overall impression effect	Female	1753	5.88	2.14	1.84	.07
	Male	1346	5.74	2.06		
Total halo effect	Female	1754	67.34	17.96	3.08*	.00
	Male	1346	65.38	17.33		

As demonstrated in Table 3, the analysis reveals that there is no statistically significant disparity between males and females with respect to the dimensions of physical characteristics, effect, and overall impression effect of the perceived halo effect. In the personal characteristics effect sub-dimension, the mean score for female students is 20.32, compared to 19.64 for male students. The findings of the independent samples t-test indicated a statistically significant discrepancy in the mean scores of the groups ($t(3098) = 2.69$, $p < .05$). This finding suggests that female students exhibit a heightened

perception of the impact of personal characteristics within the halo effect compared to their male counterparts. While the observed discrepancy is statistically significant, its effect size ($d = .01$) is considered negligible, indicating that its practical significance is limited.

In the in-class behaviors effect dimension, the mean score for female students is 13.16, whereas the mean score for male students is 12.76. The t value obtained to assess whether the difference between the group means was statistically significant indicates that the result is statistically meaningful at the .05 level of significance ($t(3098) = 2.92$; $p < .05$). This finding suggests that female students' perceptions of the impact of classroom behaviors on the halo effect are more pronounced than those of male students. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($d = .01$).

In the familial characteristics effect dimension, the mean score for female students is 16.35, while the mean score for male students is 15.78. The t value obtained to assess whether the difference between the group means was statistically significant indicates that the result is statistically meaningful at the .05 level of significance ($t(3098) = 3.79$; $p < .05$). This finding suggests that female students exhibit heightened perceptions of the influence of familial characteristics on the halo effect compared to their male counterparts. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($d = .01$).

In the total halo effect, the mean for female students was 67.34, and the mean for male students was 65.38. The t value obtained to assess whether the difference between the group means was statistically significant indicates that the result is statistically meaningful at the .05 level of significance ($t(3098) = 3.08$; $p < .05$). This finding indicates that female students' perceptions of the total halo effect exceed those of their male counterparts. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($d = .01$).

The results of the one-way ANOVA employed to examine grade-level differences in terms of students' perceived halo effect in the evaluation of their English course achievement are presented in Tables 4 and 5.

Table 4. *N, X and Sd Values of Students' Perceived Halo Effect Scores by Their Level of Grade*

Factors	Grade	N	X	Sd
Personal characteristics effect	9 th Grade	1164	19.55	6.89
	10 th Grade	873	20.25	7.06
	11 th Grade	953	20.14	7.08
	12 th Grade	110	22.38	7.30
In-class behavior effect	9 th Grade	1164	12.90	3.60
	10 th Grade	873	13.06	3.69
	11 th Grade	953	12.84	3.80
	12 th Grade	110	14.60	4.37
Familial characteristics effect	9 th Grade	1164	16.05	4.02
	10 th Grade	873	15.90	4.13
	11 th Grade	953	16.11	4.23
	12 th Grade	110	18.10	3.95
Physical characteristics effect	9 th Grade	1164	11.28	3.91
	10 th Grade	873	11.67	4.14
	11 th Grade	953	11.49	4.12
	12 th Grade	110	13.73	4.13

Overall impression effect	9 th Grade	1163	5.75	1.99
	10 th Grade	873	5.82	2.15
	11 th Grade	953	5.78	2.17
	12 th Grade	110	6.76	2.17
Total halo effect	9 th Grade	1164	65.54	16.82
	10 th Grade	873	66.72	18.03
	11 th Grade	953	66.38	18.05
	12 th Grade	110	75.59	18.29

As indicated in Table 4, the highest mean score of 22.38 was observed among 12th grade students in the dimension of the effect of personal characteristics. This was followed by 10th grade students with a mean score of 20.25, 11th grade students with a mean score of 20.14, and 9th grade students with a mean score of 19.55. In the dimension of in-class behavior effect, the highest mean score was observed among 12th grade students, with a mean of 14.60. This was followed by 10th grade students, with a mean of 13.06, 9th grade students, with a mean of 12.90, and 11th grade students, with a mean of 12.84. In the dimension of the familial characteristics effect, the highest mean score was observed among 12th grade students with 18.10, followed by 11th grade students with 16.11, 9th grade students with 16.05, and 10th grade students with 15.90. In the dimension of the physical characteristics effect, the highest mean score was observed among 12th grade students with 13.73, followed by 10th grade students with 11.67, 11th grade students with 11.49, and 9th grade students with 11.28. In the overall impression effect dimension, the highest mean score was observed among 12th grade students, with a mean of 6.76. This was followed by 10th grade students, with a mean of 5.82, 11th grade students, with a mean of 5.78, and 9th grade students, with a mean of 5.75. In terms of the total halo effect, the highest mean score was observed among 12th grade students, with a mean of 75.59. This was followed by 10th grade students, with a mean of 66.72, 11th grade students, with a mean of 66.38, and 9th grade students, with a mean of 65.54.

The findings of the analysis of variance regarding differences in students' perceived halo effect levels according to their grades are presented in Table 5.

Table 5. Results of the Analysis of Variance Regarding Students' Perceived Halo Effect by Their Level Of Grade

Factors	Grade	SS	Sd	MS	F	p	Scheffe
Personal characteristics effect	Between groups	928.91	3	309.63	6.29*	.00	12th grade
	Within groups	152370.53	3096	49.21			>
	Total	153299.44	3099				9th, 10th, 11th
In-class behavior effect	Between groups	322.45	3	107.48	7.75*	.00	12th grade
	Within groups	42931.25	3096	13.86			>
	Total	43253.71	3099				9th, 10th, 11th
Familial characteristics effect	Between groups	474.86	3	158.28	9.32*	.00	12th grade
	Within groups	52535.64	3096	16.96			>
	Total	53010.50	3099				9th, 10th, 11th
Physical characteristics effect	Between groups	621.96	3	207.32	12.61*	.00	12th grade
	Within groups	50890.71	3096	16.43			>
	Total	51512.67	3099				9th, 10th, 11th
Overall impression effect	Between groups	104.25	3	34.75	7.85*	.00	12th grade
	Within groups	13694.71	3095	4.42			>
	Total	13798.96	3098				9th, 10th, 11th

Total halo effect	Between groups	10199.27	3	3399.75	10.94*	.00	12th grade
	Within groups	961865.61	3096	310.68			>
	Total	972064.89	3099				9th, 10th, 11th

As demonstrated in Table 5, the F values calculated for the perceived halo effect were statistically significant at the .05 level across grade levels as personal characteristics effect ($F(3,3096) = 6.29$; $p < .05$), in-class behaviors effect ($F(3,3096) = 7.75$; $p < .05$), familial characteristics effect ($F(3,3096) = 9.32$; $p < .05$), physical characteristics effect ($F(3,3096) = 12.61$; $p < .05$), overall impression effect ($F(3,3096) = 7.85$; $p < .05$), and total halo effect ($F(3,3096) = 10.94$; $p < .05$). These findings indicate significant differences among the groups.

As illustrated in Table 5, a discrepancy in mean scores is evident across various dimensions of students' characteristics, including personal attributes, in-class conduct, familial background, physical characteristics, overall impression, and the total halo effect. This variation is observed between 12th-grade students and students in grades 9, 10, and 11. The findings of the study indicate that 12th-grade students exhibited higher perceptions of the impact of personal characteristics, in-class behaviors, familial characteristics, physical characteristics, overall impression, and total halo effect compared to students in grades 9, 10, and 11. However, although the differences were statistically significant, the small effect size ($\eta^2 = .01$) indicates that the practical significance of this difference is low.

The results of the one-way ANOVA conducted to examine differences in students' perceived halo effect in the evaluation of English achievement according to their English course grades are presented in Tables 6 and 7.

Table 6. *N, X and Sd Values of Students' Perceived Halo Effect Scores According to Their English Course Grade.*

Factors	English course grade	N	X	Sd
Personal characteristics effect	0-49	413	18.79	6.73
	50-59	474	19.62	7.06
	60-69	513	20.15	6.91
	70-84	762	19.87	7.00
	85-100	938	20.85	7.13
In-class behavior effect	0-49	413	12.33	3.71
	50-59	474	12.77	3.77
	60-69	513	12.97	3.60
	70-84	762	13.05	3.61
	85-100	938	13.34	3.85
Familial characteristics effect	0-49	413	15.23	4.05
	50-59	474	15.60	4.13
	60-69	513	15.93	4.04
	70-84	762	16.19	4.02
	85-100	938	16.76	4.20
Physical characteristics effect	0-49	413	11.07	3.95
	50-59	474	11.30	4.08
	60-69	513	11.57	4.05
	70-84	762	11.44	4.03
	85-100	938	11.93	4.14
Overall impression effect	0-49	413	5.59	2.04
	50-59	474	5.69	1.99
	60-69	513	5.95	2.19

	70-84	761	5.74	2.05
	85-100	938	5.97	2.17
Total halo effect	0-49	413	63.03	16.83
	50-59	474	64.99	17.53
	60-69	513	66.59	17.51
	70-84	762	66.31	17.32
	85-100	938	68.86	18.27

As indicated by the data presented in Table 6, the highest mean score was observed among students who received an English course grade of 85–100, with a mean score of 20.85. This was followed by students who received an English course grade of 60–69, with a mean score of 20.15; 70–84, with a mean score of 19.87; 50–59, with a mean score of 19.62; and 0–49, with a mean score of 18.79. In the dimension of the impact of classroom behaviors, the highest mean score belongs to students with an English course grade of 85-100, with a score of 13.34. This is followed by students with an English course grade of 70-84, with a score of 13.05; 60-69, with a score of 12.97; 50-59, with a score of 12.77; and 0-49, with a score of 12.33. In the dimension of the influence of familial characteristics, the highest mean score belongs to students whose English course grade is 85-100 with a score of 16.76, followed by students whose English course grade is 70-84 with 16.19, 60-69 with 15.93, 50-59 with 15.60, and 0-49 with 15.23. In the dimension of the influence of physical characteristics, the highest mean score belongs to students whose English course grade is 85-100 with 11.93, followed by students whose English course grade is 60-69 with 11.57, 70-84 with 11.44, 50-59 with 11.30, and 0-49 with 11.07. In the dimension of the overall impression effect, the highest mean score was observed among students with an English course grade of 85-100, with a score of 5.97. This was followed by students with an average grade of 5.95 and 60-69, 70-84 with a score of 5.74, 50-59 with a score of 5.69, and 0-49 with a score of 5.59. In the context of the total halo effect, the highest mean score was observed among students with an English course grade of 85-100, achieving a mean score of 68.86. This was followed by students with an English course grade of 60-69, who attained a mean score of 66.59, those with a grade of 70-84, who achieved a mean score of 66.31, those with a grade of 50-59, who attained a mean score of 64.99, and finally, those with a grade of 0-49, who achieved a mean score of 63.03.

The findings of the analysis of variance examining differences in students' perceived halo effect according to their English course grades are presented in Table 7.

Table 7. Results of the Analysis of Variance for Students' Perceived Halo Effect According to English Course Grades

Factors	English course grade	SS	Sd	MS	F	p	Scheffe
Personal characteristics effect	Between groups	1370.22	4	342.55	6.97*	.00	85-100
	Within groups	151929.21	3095	49.08			>
	Total	153299.44	3099				0-49, 50-59
In-class behavior effect	Between groups	319.96	4	79.99	5.76*	.00	70-84, 85-100
	Within groups	42933.74	3095	13.87			>
	Total	43253.71	3099				0-49
Familial characteristics effect	Between groups	858.01	4	214.50	12.73*	.00	70-84>0-49,
	Within groups	52152.48	3095	16.85			85-100>0-49,
	Total	53010.50	3099				50-59, 60-69
Physical characteristics effect	Between groups	269.18	4	67.29	4.06*	.00	85-100
	Within groups	51243.49	3095	16.55			>
	Total	51512.67	3099				0-49

Overall impression effect	Between groups	62.49	4	15.62	3.51*	.00	85-100
	Within groups	13736.47	3094	4.44			>
	Total	13798.96	3098				0-49
Total halo effect	Between groups	11301.68	4	2825.42	9.10*	.00	85-100
	Within groups	960763.20	3095	310.42			>
	Total	972064.89	3099				0-49, 50-59

The findings in Table 7 indicate that the F values calculated for the perceived halo effect were statistically significant at the .05 level across English course grade groups: personal characteristics effect ($F_{(3,3096)} = 6.97$; $p < .05$), in-class behaviors effect ($F_{(3,3096)} = 5.76$; $p < .05$), familial characteristics effect ($F_{(3,3096)} = 12.73$; $p < .05$), physical characteristics effect ($F_{(3,3096)} = 4.06$; $p < .05$), overall impression effect ($F_{(3,3096)} = 3.51$; $p < .05$), and total halo effect ($F_{(3,3096)} = 9.10$; $p < .05$), indicating significant differences among the groups.

As illustrated in Table 7, an examination of the mean scores for the personal characteristics effect dimension according to students' English course grades reveals a significant difference between students with grades of 85–100 and those with grades of 0–49 and 50–59. The present finding indicates that the perception of the influence of personal characteristics of students with English course grades of 85-100 is higher than that of students with 0-49 and 50-59. In the context of the in-class behavior effect, the perception of the influence of classroom behavior exhibited by students with English course grades of 0-49 is less significant than that exhibited by students with 70-84 and 85-100 grades. In the dimension of the influence of family characteristics, the perception of the influence of family characteristics of students with English course grades of 70-84 is higher than that of students with 0-49, and the perception of the influence of family characteristics of students with 85-100 is higher than that of students with 0-49, 50-59, and 60-69. In the domain of the impact of physical characteristics, students who have attained grades of 85-100 in the English course demonstrate a heightened perception of the impact of physical characteristics on halo effect in comparison to students who have attained grades of 0-49. In terms of the overall impression impact, students who have received grades of 85-100 in their English courses have a higher perception of the overall impression impact on halo effect in comparison to students who have received grades of 0-49. In the broader context of the halo effect, students who received grades of 85-100 in English courses exhibited a heightened perception of the halo effect on teachers' assessments in comparison to students who received grades of 0-49 and 50-59. However, despite the statistical significance of the observed difference, its practical significance is minimal, as indicated by its negligible effect size ($\eta^2 = .01$).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The objective of this study was to examine students' perceptions of the halo effect in the evaluation of English course performance and to ascertain its variability across various factors. The findings of the research indicated that the students exhibited a substantial perceived halo effect. Furthermore, substantial disparities were identified in the perceived halo effect based on gender, grade level, and English course grades. The findings of the study indicate that the halo effect is a complex and multidimensional cognitive bias in student achievement assessment processes, and this bias is significantly associated with numerous variables (Karakuş, 2008; Jacobs & Kozłowski, 1985).

Pekcan (2019) posits that a student's gender, level of class participation, academic achievement, family socioeconomic status, and the school environment can all influence the halo effect in teachers' evaluations. Furthermore, within the framework of the teacher-student relationship, the duration of the

teacher's acquaintance with the student, as well as the overall impression formed during that period, have been demonstrated to influence the teacher's evaluation process (Jacobs & Kozlowski, 1985). In this scenario, it is possible for a student to obtain a test score that exceeds their actual level of performance. Malouff (2008) posits that educators may assign students grades that exceed the bounds of the characteristics that are subject to assessment. These factors encompass factors such as the student's politeness, their academic performance in previous exams or other courses, their interest in their studies, their gender or ethnicity, praise received for their physical appearance and attire, their intelligence and discipline, their speech and behavior, and their relationship to the teacher or colleague.

An analysis of gender-based differences indicated that the halo effect was perceived to be more pronounced among female students than among male students in the sub-dimensions of personal characteristics, classroom behaviors, family characteristics, general impression effect, and the total halo effect. This finding was similarly revealed in the application of the Perceived Halo Effect Scale developed by Alatlı (2012), and significant differences were found in students' perception of the halo effect based on their gender. However, the findings of the present study are not in line with the results reported by Alatlı, who observed a significantly higher perceived halo effect among male students compared to their female counterparts. In contrast, Pekcan's (2019) findings indicated that the gender variable did not exert an influence on the perception of the halo effect. In a similar vein, Karakuş's (2008) study underscored that teachers exhibited an impartial stance in their evaluation of students' academic performance, irrespective of the students' gender. This observation contradicts the hypothesis of gender-based bias in the assessment process.

The present study revealed significant variations among grade levels with respect to both the total perceived halo effect and all sub-dimensions. Among all grade levels, 12th-grade students exhibited the highest mean score for total halo effect, indicating that they perceived the halo effect at the highest level. This finding indicates that senior students' perceptions of teachers' propensity to evaluate students based on halo effects in terms of family, personal, and physical characteristics, or classroom behavior, were significantly higher than those in lower grades. However, a study employing the Perceived Halo Effect Scale, developed by Alatlı (2012), revealed no significant differences among sixth, seventh, and eighth-grade middle school students based on their grade level. This finding suggests two possible explanations for the observed phenomenon. Firstly, it is plausible that perceptions of the halo effect may increase with age during the developmental process. Secondly, it is conceivable that students' perceptions of teachers may vary depending on levels of education. The cognitive, social, and academic distinctions among primary school students and senior secondary school students may result in variations in their perceptions of teachers' evaluations.

A salient finding of this study is the relationship between students' average English course grades and their perception of the halo effect. Specifically, the mean of the perceived total halo effect score derived from the responses of students with grades between 85 and 100 was the highest among all groups. This finding suggests that students who achieve high grades may be more inclined to perceive that their teachers assign course grades based on general positive impressions rather than on objective criteria within the assessment process. In addition, a progressive decline in mean halo effect scores is observed across the grade ranges of 70–84, 60–69, 50–59, and 0–49. This gradual decline can be attributed to the phenomenon of the halo effect, which has been observed to increase in intensity as achievement levels ascend. The findings suggest that students harbor a strong conviction that teachers' grading of exam responses is influenced by overall course performance, resulting in more subjective and biased decisions. Consequently, the extent to which individuals exhibit high-iffers varies depending on their

educational level. The present study hypothesizes that the cognitive, social, and academic differences between middle school students and senior high school students may have led to changes in how they perceive teachers' evaluations.

A salient finding of the present study is the relationship between students' average English course grades and their perceived halo effect. In particular, students whose grades fell within the 85–100 range exhibited the highest mean score for total halo effect across all grade levels. This finding indicates that high-achieving students may perceive that their teachers are more susceptible to the halo effect. In contrast, students who achieve at lower levels may perceive that their teachers are less affected by this phenomenon. This assertion is further substantiated by Karakuş (2008), a pioneering researcher in the field of halo effect studies in Turkey, who reported that the evaluator-evaluated relationship, along with personal biases, emerged as predominant influences. This phenomenon can be interpreted as a robust manifestation of the halo effect.

Karakuş (2008) examined whether primary school teachers were subject to the halo effect in their assessment processes by conducting a comparative test of the relationship between performance evaluation and perception. In the study, the grades assigned by the teachers to their own students were compared with the scores given by three anonymous evaluators who assessed the same student work. The findings indicated a statistically significant correlation between the teachers' scores and those of the other evaluators, with the former being associated with the latter's perceptions during examination evaluations. As Karakuş (2008) asserts, educators who have a personal relationship with the student tend to receive higher ratings in evaluations. This finding suggests that the positive general impression formed through familiarity with the student, and consequently the halo effect, can negatively affect the objectivity of assessment. In a similar vein, Sanrey et al. (2021) discovered that teachers' assessments of students whom they had formerly regarded as successful exhibited greater consistency and uniformity, thereby amplifying the halo effect. That is to say, a student's prior achievements have the capacity to influence subsequent evaluations. When a teacher categorizes a student as "already successful," the teacher's judgment becomes more certain, thereby further strengthening the halo effect.

Malouff et al. (2013) conducted an experiment that demonstrated the impact of students' oral presentation performance on their written work grades. The results of the study indicated that positive impressions from prior oral presentations can significantly influence subsequent evaluations. This phenomenon may also be observed in the evaluation of students' English achievement. When teachers employ subjective measures, such as written and oral skills, their general impressions may exert a more substantial influence.

In his seminal study, Knight (1923) reported that the halo effect increases as the evaluator's familiarity with the individual being evaluated grows. In this research, the evaluations of 1,042 teachers by administrators who had known them for varying lengths of time were analyzed, revealing that greater familiarity led to more positive and less detailed evaluations (Knight, 1923).

Nisbett and Wilson (1977) advanced the notion that the halo effect functions on an unconscious level, implying that individuals often remain unaware of its impact. In their study, the researchers found that students evaluated teachers with accents more positively when those teachers displayed warm and friendly behavior. Nisbett and Wilson (1977) emphasized that this effect was not limited to the teacher's presentation style but also extended to the teacher's physical appearance, gestures, facial expressions, and accent, all of which were judged more favorably under these conditions. It has been observed that, in circumstances where explicit criteria for academic evaluation are absent, educators have been noted

to allocate grades with a greater inclination towards subjective appraisals. In Dennis's (2007) study, evaluators demonstrated a tendency to assign similar grades to different sections of students' projects. This tendency stems from the perception of a single performance as indicative of the student's overall achievement. In the present study, students may assume that their teachers, influenced by the halo effect formed from previous student successes, assign grades to subsequent performances in the same direction. Therefore, rubrics, which include explicit criteria and level definitions, are important for limiting bias. In accordance with extant literature on the subject, it can be posited that the more unstructured and general the evaluation criteria, the higher the risk of halo effects. This finding lends support to the hypothesis that the utilization of rubrics, the discrete evaluation of subskills, and the proactive disclosure of rubric levels to students in advance can effectively mitigate the halo effect, a phenomenon in which students perceive an advantage in English written and oral performance when teachers employ specific evaluation methods.

A notable aspect of the present study is its examination of the variations in students' perceived halo effect across demographic variables. This examination was conducted using a large sample of 3,100 secondary school students. Gökcel's (2007) study examined the impact of an experimental intervention designed to mitigate the halo effect, employing a sample of 126 undergraduate participants. Despite this difference, both studies demonstrate, through different approaches, that the halo effect in educational contexts is a form of bias that is both measurable and preventable.

The incorporation of student participation in the evaluation of their own performance has been demonstrated to enhance the objectivity of the assessment process. Self-assessment and peer-assessment methods have been shown to enable students to analyze their own achievements more impartially, thereby reducing teacher bias (Behrmann, 2019). The establishment of clear and structured criteria in the development of standardized assessment measures can help minimize evaluator biases that contribute to the emergence of the halo effect (Huang et al., 2023; Kim, 2020). The employment of rubrics is of particular significance in mitigating errors stemming from the halo effect, thereby facilitating a more equitable reflection of student performance (Behrmann, 2019). This phenomenon can be attributed to the potential impact of inconsistencies in evaluation on teachers' susceptibility to the halo effect (Behrmann, 2019). This assertion is corroborated by the findings of Schmidt et al. (2023), which revealed that educators frequently engage in biased assessments of students, often influenced by their past achievements or personal attributes. This situation underscores the necessity of objective assessment standards.

In the context of educational and awareness initiatives, the implementation of in-service training programs is imperative. These programs should aim to equip educators with the necessary tools to recognize the halo effect and develop effective strategies to prevent it. Gabrieli et al. (2021) recommend the provision of training to teachers on techniques to reduce biases. Behrmann (2019) offers a compelling perspective on the halo effect within the domain of teacher education. The author posits that educators' cognizance of this cognitive bias can facilitate more judicious decision-making during assessment procedures. Consequently, teachers can become more aware of their cognitive biases and make more conscious decisions within the evaluation contexts through research-based training. In this regard, a notable example is Gökcel's (2007) thesis, in which he developed Source Monitoring Training as an original intervention program aimed at reducing the halo effect. The training program emphasizes equipping educators with the ability to discern between information sources and to identify which observations are rooted in specific behaviors and which are influenced by overall impressions.

In the realm of technology-supported assessment practices, the advent of sophisticated technological systems has rendered the attainment of more objective results in evaluation processes attainable. Automated scoring systems, computer-assisted assessment tools, and AI-based measurement systems have the potential to provide objective evaluations of student performance, thereby minimizing teacher bias (Gabrieli et al., 2021). The utilization of artificial intelligence (AI) in assessment systems facilitates the execution of objective evaluations through the analysis of student responses. In conclusion, the periodic evaluation of teaching methodologies by educators themselves, coupled with a sustained awareness of personal biases, has been demonstrated to be an efficacious approach in mitigating the halo effect. Through a retrospective analysis of their own evaluations, educators can become more cognizant of unconscious biases (Thorndike, 1920). The implementation of such measures is supported by this study as a means to enable teachers to conduct fairer assessments and to reduce the halo effect perceived by students. In this context, the continuous review and improvement of assessment processes is imperative to ensure equitable opportunities in education.

As with all research, this study has some limitations. Firstly, although the study involved a relatively large sample, the fact that participants were drawn exclusively from the central districts of Kayseri and that socioeconomic status was not considered as a selection criterion restricts the extent to which the findings can be generalized to the broader Turkish population. The data on English course grade, which is one of the independent variables, were collected through self-reporting by students. Consequently, the potential for measurement error should be regarded as a further limitation of the study. A comparative analysis of halo effect perceptions across gender, grade level, and English course grades was conducted, revealing statistically significant differences between groups. However, the effect sizes of these differences were negligible, and thus this limitation should be taken into account when interpreting the findings.

Conflict Disclosure and Ethics Statement

- The authors confirm that there are no conflicts of interest regarding any parties or institutions associated with this study.
- The research was carried out with the approval of the Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee, dated April 25, 2023, and numbered 157.

References

- Alatlı, B. K. (2012). *Başarının değerlendirilmesinde algılanan Halo Etkisi Ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Tez no. 302876) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7. baskı). Pearson Prentice Hall.
- Behrmann, L. (2019). The halo effect as a teaching tool for fostering research-based learning. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 433-441. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.433>
- Berman, J. S. ve Kenny, D. A. (1977). Correlation bias: Not gone and not to be forgotten. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(12), 882-887. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.12.882>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (1. baskı). Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychology Bulletin*, 90(2), 218-224. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.218>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Dennis, I. (2007). Halo effects in grading student projects. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1169-1176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1169>
- Feldman, J. M. (1986). A note on the statistical correction of halo error. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 173-176. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.1.173>
- Gabrieli, G., Lee, A., Setoh, P. ve Esposito, G. (2021). An analysis of the generalizability and stability of halo effect during the Covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631871>
- Gökcel, H. İ. (2007). *The effectiveness of source monitoring training in reducing halo effect and negativity bias in a performance appraisal setting*. (Tez no. 387679) [Yüksek Lisans tezi, Koç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gronlund, N. E. (1976). *Measurement and evaluation in teaching* (3. baskı). Macmillan Publishing.
- Huang, J., Peng, Y. ve Zheng, K. (2023). A study on the influence of halo effect: teaching evaluation in junior and senior high schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 117-124. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12404>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Jacobs, R. ve Kozlowski S. W. J. (1985). A closer look at halo error in performance ratings. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 201-212. <https://doi.org/10.5465/256068>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). Evrim Yayınevi.
- Karakuş, M. A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde hale etkisi. (Tez No. 232006) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kim, H. (2020). Effects of rating criteria order on the halo effect in L2 writing assessment: A many-facet rasch measurement analysis. *Language Testing in Asia*, 10(16), 120-135. <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00115-0>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. baskı). Guilford Press.
- Knight, F. B. (1923). The effect of the "acquaintance factor" upon personal judgements. *Journal of Educational Psychology*, 14(3), 129-142. <https://doi.org/10.1037/h0073148>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- Malouff, J. (2008). Bias in grading. *College Teaching*, 56(3), 191-192. <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
- Malouff, J. M., Emmerton, A. J. ve Schutte, N. S. (2013). The risk of a halo bias as a reason to keep students anonymous during grading. *Teaching of Psychology*, 40(3), 233-237. <https://doi.org/10.1177/0098628313487425>

- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Addison Wesley Longman.
- Murphy, K. R. ve Reynolds, D. H. (1988). Does true halo affect observed halo? *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 235-238. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.2.235>
- Neugaard, B. (2025), Halo effect. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/halo-effect>
- Newcomb, T. (1931). An experiment designed to test the validity of a rating technique. *Journal of Educational Psychology*, 22(4), 279-289. <https://doi.org/10.1037/h0070737>
- Nisbett, R. E. ve Wilson, T. D. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250-256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler* (4. baskı). PDREM Yayınları.
- Pekcan, N. (2019). Algılanan halo etkisinin hiyerarşik doğrusal modelleme ile incelenmesi (Tez no. 580721) [Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pike, G. R. (1999). The constant error of the halo in educational outcomes research. *Research in Higher Education*, 40(1), 61-86. <https://doi.org/10.1023/A:1018774311468>
- Sanrey, C., Bressoux, P., Lima, L. ve Pansu, P. (2021). A new method for studying the halo effect in performance ratings. *Educational Psychology*, 40(5), 660-678. <https://doi.org/10.1111/bjep.12385>
- Schmidt, F. T. C., Kaiser, A. ve Retelsdorf, J. (2023). Halo effects in grading: An experimental approach. *Educational Psychology*, 43 (2-3), 246-262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2194593>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). Allyn and Bacon.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Authors' Contribution Statement

The authors contributed equally to the research process.

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Akran Desteğinin Depremden Etkilenen Üniversite Öğrencilerinin
Umut Düzeylerine Etkisi

Melisa Aleyna Aykol*

Öz

Amacı Kahramanmaraş merkezli depremde birinci, ikinci düzeyde etkilenmiş üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin akran destek grubu oluşturularak yükseltilmesi olan araştırmada, eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitede öğrenim gören 18-25 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmış, ön testte Sürekli Umut Ölçeği'nden 40 puanın altında alan öğrenciler çalışma grubuna alınmıştır. Hazırlanan müdahale programı uygulanıp 10 haftalık süreç içerisinde video kayıtları, araştırmacı günlüğü, gözlem ve yaptıkları etkinlikler göz önünde bulundurularak gelişimleri takip edilmiştir. Veri analizinde; elde edilen ön test-son test verilerindeki istatistiksel işlemler, SPSS'den faydalanılarak yapılmıştır. Oturumlar, içerik analiziyle incelenmiştir. Oturumlardan elde edilen nitel verilerin duygusal durum ve başa çıkma mekanizmalarıyla hedef belirleme ve gelecek yönelimleri temalarına ayrıldığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; bireylerin ölçekten aldıkları ön test-son test toplam puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. T testi sonuçlarına göre katılımcıların alternatif yollar düşüncesi boyutu için ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıyken eyleyici düşünce boyutu için ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alternatif yollar düşüncesi boyutu için son testindeki puanları, ön testindeki puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Sonuç olarak grup üyelerinde hedef belirleme ve iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran desteği, sürekli umut ölçeği (SUÖ), deprem, sosyal ve duygusal destek.

Makale Geçmişi

Geliş: 26/02/2025

Düzeltilme: 22/05/2025

Kabul: 09/09/2025

* Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0009-0009-6099-9841, Bayburt, Türkiye, psk.dan.melisaaykol@gmail.com

Atıf için: Aykol, M. A. (2025) Akran desteğinin depremde etkilenen üniversite öğrencilerinin umut düzeylerine etkisi. *OJCES*, 3(6), 247-279. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18017237>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Projesi kapsamında yapılmıştır. 2. Uluslararası Modern ve İleri Araştırma Konferansında online bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Deprem, önlenemeyen ve büyük can kayıplarına sebep olan doğa olaylarının başında gelir. Deprem; ülkeleri ekonomik, sosyal ve psikolojik olarak etkileyen, insanlara kayıplar yaşatan, onları travmatize eden büyük doğal afetlerden biridir. Deprem Bölgeleri Haritası incelendiğinde, ülkemizin %90'ından fazlasının deprem riski taşıdığı görülmektedir (İşçi, 2008). Bu da her zaman deprem tehlikesine karşı hazırlıklı olunması gerektiğini göstermektedir.

Ülkemiz 06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli 7.7 ve 7.6 şiddetlerinde olan depremlerle sarsılmıştır. Bu depremin şiddetinden Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Malatya, Şanlıurfa, Diyarbakır, Kilis, Adana, Osmaniye ve Elâzığ olmak üzere 11 ilimiz etkilenmiştir. Bu illerimizdeki vatandaşlarımız çok fazla can ve mal kaybı yaşamış, psikolojik olarak olumsuz etkilenmiştir. Günler süren arama kurtarma faaliyetleri burada olan insanların korkmasına, üzülmeye, endişelenmesine, çaresizlik belirsizlik hissi yaşamlarına sebep olmuştur. Belirsizlik, insanların yaşanan olayları veya durumları anlamlandırmalarında yetersizlik anlamına gelmekte ve güçlü stres kaynaklarından olmaktadır (Keskin ve Özer Kaya, 2023). Depremzedelerle yapılan görüşmelerde büyük bir kısmının korku hissi, aşırı sinirlilik hali, konsantrasyon bozukluğu, uykusuzluk, yalnızlık hissi, çaresizlik, gelecek kaygısı, anlamsızlık hissi ve umutsuzluk yaşadığı görülmektedir (Bozkurt, 2023). Bunlara ek olarak depremden etkilenmiş olan bireylerin depresyona girdiği, bunalım ve sinir bozuklukları yaşadığı da gözlemlenmiştir (Akkay ve Dursun, 2025). Aynı şekilde depremden uzakta olan ancak televizyon, sosyal medya, gazete, radyo gibi araçlardan depremle ilgili haberlere maruz kalmış kişilerin de ikincil travma yaşadığı bilinmektedir. Birincil düzeydeki travmada birey yaralanma, ölüm, ölüme yaklaşma ya da bedensel bütünlüğüne zarar verebilecek bir durumun içinde kalır ya da bu tür durumlara tanık olur (Ogan, Soysal ve Aysan, 2023). İkincil düzeydeki travmalarda ise bireyler direkt olarak travmaya maruz kalmazlar ancak travmaya maruz kalmış kişi ya da kişilerle iletişim içinde olurlar ve onların yaşantılarından etkilenirler (Şener ve Özkur, 2022). İkincil düzeyde travmaya maruz kalmış kişilerle birincil düzeyde maruz kalmış kişilerin semptomları benzerlik göstermektedir (Bıçakçı ve Okumuş, 2023). İki gruptaki kişiler için de deprem gibi yıkıcı etkileri olan doğal afetler tahammülsüzlük, endişe, umutsuzluk, gelecek kaygısı, korku ve yalnızlık hissi gibi durumları beraberinde getirmektedir.

Depremin insanların üzerinde bıraktığı etki, süresi ve büyüklüğüne göre değişse de bireyin baş etme becerilerine, öz yeterliliklerine, destek sistemlerine, kişilik yapılarına, psikolojik iyi oluşlarına ve daha önceki travmatik deneyimlerine bağlı olarak etkisi artıp azalmaktadır (Bıçakçı ve Okumuş, 2023). Depreme bire bir şahit olmuş kişiler; gözle görülür oranda performans düşüşü, motivasyon kaybı, kâbus görme, depresyona girme, alkol ve madde kullanımına başlama eğilimi göstermektedirler (Sönmez, 2022). Depremden etkilenen bireylerin iyileşmelerinde başvurabilecekleri kaynaklardan biri psikososyal destektir. Psikososyal destek, afetten etkilenmiş bireylerin başa çıkma becerilerini destekleyip güçlendiren, iyileşme süreçlerini hızlandıran ve normal yaşantılarına daha erken bir şekilde geçiş yapmalarını sağlayan bir destek türüdür (Demiröz ve Polat, 2022).

Depremden birincil ve ikincil düzeyde etkilenen kişilerin başında çocuklar, kadınlar, engelli bireyler, yoksullar ve yaşlılar gelmektedir. Yaşanan deprem nedeniyle bölgede bulunan depremzedelerin evleri, iş yerleri ve okulları yıkılmış, ailelerini ve sevdiklerini yitirmişlerdir. Bazı depremzedeler binaların altında kalmalarından dolayı uzuvlarını kaybetmişlerdir. Vücutlarındaki herhangi bir organı kaybetmeseler bile enkaz altında olup saatlerce veya günlerce aç ve susuz olarak yardımın gelmesini beklemek depremzedelerde psikolojik açıdan yaraların açılmasına sebep olmaktadır (Polat, 2024). Depremzedelerin ve depreme ikincil derecede maruz kalmış kişilerin günlük hayata uyum sağlamalarında psikososyal destek çok büyük bir rol oynamaktadır. Psikososyal desteğin depremden etkilenen kişilerin acil durumlarla başa çıkma becerilerinin güçlenmesinde ve hayatlarının yeniden normal akışta ilerlemesinde bütüncül bir etkisi vardır (Altun, 2016). Depremden etkilenen gruplardan biri de öğrencilerdir. Öğrenciler okullarının yıkılması, ailelerini ve arkadaşlarını kaybetmeleri, içinde bulundukları çevrenin eğitim-öğretim için elverişli olmaması, fizyolojik ihtiyaçlarını

karşılayamamaları, bir kaos ortamının olması gibi nedenlerden ötürü depremden en çok etkilenen gruplardan biri olma özelliğine sahiptir. Bu gibi olağanüstü afet durumlarında bir kargaşa ortaya çıkar. Bu kargaşa bireylerin belirsizlik, çaresizlik ve umutsuzluk yaşamalarına sebep olabilir. Ortaya çıkan belirsizlik, çaresizlik ve umutsuzluğun kontrol altına alınmasında psikososyal ve sosyal destek sistemlerinin önemi büyüktür (Arslankoç, Doruk ve Koçak, 2024). Psikososyal destek kişilerin psikolojik ve duygusal açıdan yaralarının daha çabuk sarılmasında etkili olabilmektedir. Özellikle akranlardan gelen psikolojik ve sosyal destek sık kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir (Yelten vd., 2017). Araştırmada üniversite öğrencileriyle çalışılmasının nedenlerinden biri ailelerinden uzakta olan üniversite öğrencilerinin yakın temas içinde bulundukları grupların başında akranlarının gelmesidir. Akranlarıyla daha fazla zaman geçirme imkanına sahip olan üniversite öğrencileri için sosyal ve psikolojik desteği sağlayabilecek gruplar akranlarıdır.

Üniversite eğitim-öğretimin son basamağı olarak görülmektedir. Bu basamağı geçmiş olan öğrencilerin büyük bir kısmı iş hayatına atılıp, gelişim görevlerinden olan iş ve aile kurma ödevlerini yapabilecek duruma gelmiş olacaktırlar ancak deprem korkusu öğrencilerin endişe, umutsuzluk ve belirsizlik duyguları yaşamalarına sebep olmaktadır (Temiz, 2025). Farklı bir açıdan bakıldığında üniversiteye gitmek için farklı şehirlere gitmesi gereken binlerce öğrenci bulunmaktadır. Şehirlerinde veya üniversitelerinin olduğu şehirlerde deprem olmuş öğrenciler ailelerinde uzaklaşmakta problem yaşamış ve yoğun bir endişe hissetmişlerdir. Ailesinden uzakta olan, depremi yaşamış ve umutsuzluk hissine sahip olan öğrencilerin bu süreçte yanlarında üniversitedeki arkadaşları bulunmaktadır. Üniversitedeki öğrencilerin yakın yaşlarda olması, empati yapabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Akran grubu, hemen hemen aynı yaş düzeyindeki kişilerin etkileşimlerle birbirlerini desteklediği bir gruptur. Bu gruptaki kişiler ihtiyaçları olduğunda grup arkadaşlarından yardım isteyerek ya da onlara yardım ederek etkileşimlerini güçlendirmektedirler (Çınar ve Çalışkan, 2012). Etkileşimi güçlenen kişiler kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir. Bu nedenle araştırmanın depremden etkilenen üniversite öğrencileri üzerinde yapılması, akran desteğinin umut düzeyini ne kadar etkileyip etkilemediğini görmek açısından önemlidir.

Umut, olası olumlu ya da olumsuz olaylara karşı bireylerin psikolojik ve duygusal iyi oluşlarını koruyan bir kalkan görevi görmektedir (Cihangir Çankaya ve Meydan, 2018). Depremden etkilenmiş öğrencilere akran desteği sağlanarak umut düzeylerinin yükseltilebileceği düşünülmektedir. Yükselen umut düzeyi öğrencilerin istedikleri amaçlara ulaşmalarını sağlayacak yöntemler bulmalarına, motive olmalarına ve olumlu gelecek beklentisi geliştirmelerine yardımcı olacaktır. (Atilla ve Yıldırım, 2023). Kahramanmaraş merkezli depremde etkilenen kişilerin günlük yaşamlarına devam edebilmeleri için gelecekle ilgili bir umutlarının olması gerekmektedir. Umut, kişiyi hayata bağlar. İçinde bulunduğu şartlar fark etmeksizin ilerlemesi için ona yol gösterir. Umudu olan insan amaçları için ilerlemeye devam eder ve amaçlarının olma ihtimali kişiyi ayakta tutar (Bulut, 2020). Hayallerini gerçekleştirebilmek için kendisine hedefler belirler. Hedeflerin önündeki engelleri aşmak için alternatif çözüm yolları üretir ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelir (İşgör, Demir ve Gürtepe, 2023). Özellikle böyle felaketlerden sonra bireylerde geleceğe karşı bir umutsuzluk hissi baş gösterir. Kişi çalışmak, hayatına devam etmek istemeyebilir. Basit olarak nitendirilebilecek olan eylemler bile bireyler için zorlayıcı olabilir. Gelecekle ilgili olumsuz duyguları en aza indirebilecek faktör umuttur. Bireyin gelecekle ilgili umudu olduğunda hedeflerine daha kolay yönelebileceği, zorluklarla mücadele edebildiği ve kendini güçlü hissettiği görülmektedir (Sürücü ve Mutlu, 2016).

Bu çalışmada, depremden birincil ve ikincil düzeyde etkilenmiş ve içinde bulundukları belirsizlik durumdan dolayı umut seviyelerinde düşüş olan üniversite öğrencilerine, sosyal hayatlarında yaşayabilecekleri olası problemlere karşı destek sağlamak amacıyla akran desteği verilmesi ve bu desteğin başta umut olmak üzere öğrencilere vereceği psikososyal desteğin etkisinin görülmesi amaçlanmıştır. 10 hafta süren oturumlarla grup üyelerinin umut düzeylerinin başlangıca göre artması, iletişim becerilerinin gelişmesi, karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik çözüm yolları bulmaları, empati becerilerinin gelişmesi ve umutsuzluğa düştükleri zamanlarda baş etme becerilerini kullanarak umutlarını yükseltebilmeleri hedeflenmektedir. Çalışma ile akran desteğinin üniversite öğrencilerinin umut düzeyine etkisi incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde psikoloji alanında depremden etkilenen

üniversite öğrencilerinin umut düzeyleri ve akran gruplarıyla ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır ancak SUÖ'nün psikoloji alanında kullanımıyla ilgili yapılan literatür taramasında Çelik vd.'nin (2020) çalışmasında SUÖ'nün yalnızlığın ölçülmesi konusunda kullanıldığı ve yalnızlık seviyesi yüksek olan bireylere müdahalede üniversitelerdeki sosyal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği ve yalnızlıkla başa çıkmada grup terapilerinin etkili olabileceği; Çetin Gündüz vd.'nin (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinde, sürekli umut düzeyi ve problemli internet kullanımı konusunda bir ilişki olduğu, bireylerin sosyal olmadığı zamanlarda umut düzeylerinin azaldığı ve internetin olumsuz sonuçlarından etkilenme seviyelerinin fazla olduğu; Yarıcı'nın (2022) çalışmasında umut kavramının zor durumlarla başa çıkan bireylerin güçlüklerle başa çıkabilmelerinde önemli olduğu ve Sarı vd.'nin (2019) çalışmasında Facebook gibi sosyal medya platformlarına bağımlı bireylerin umut düzeylerinin yükseltilmesi ve bağımlılıktan kurtulabilmeleri için bireysel ya da grupla psikolojik destek almaları, sosyal iyi oluşlarını destekleyecek faaliyetler içinde bulunmalarının gerektiği saptanmıştır. Bu çalışmalarda eksiklikler ve öneriler göz önünde bulundurulduğunda; yapılan araştırmanın, üniversite öğrencilerindeki sosyal destek sistemlerini kapsadığı umudu yükseltmeye yönelik grup müdahaleleri içerdiği ve üyelerin geleceğe dair hedefler belirleyip bu hedeflere yönelik alternatif çözüm yolları bulabilmelerinde bütüncül bir yol izlediği görülmüştür.

Çalışmada, depremden etkilenen üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin ölçülüp akran desteği sayesinde psikolojik ve sosyal becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Birincil ve ikincil düzeyde travmatik bir duruma maruz kalmış üniversite öğrencilerinde akran desteğinin öğrencilerin umut düzeylerine etkisi ne düzeydedir?
2. Birincil ve ikincil düzeyde travmatik bir duruma maruz kalmış üniversite öğrencilerinde akran desteğinin alternatif yollar bulma ve eyleyici düşünme alt boyutlarına etkisi ne düzeydedir?
3. Birincil ve ikincil düzeyde travmatik bir duruma maruz kalmış üniversite öğrencileri akran destek grubu oluşturularak gerçekleştirilen müdahale programı ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Depremden etkilenen üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin belirlenip akran desteği sayesinde sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması biçimi desenlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s.333) göre eylem araştırması, kurum ve kuruluşlarda fiilen çalışan bir uygulayıcının tek başına veya bir araştırmacı ile hazırladığı uygulamada bulunan problemlerin veya ortada olan problemin incelenmesi ve bu problemlerin ortadan kalkması için planlı ve sistematik bir şekilde veri toplama, toplanan verinin incelenmesi ve analiz edilmesi süreci olarak tanımlamışlardır (Bozan ve Anagün, 2019). Bu çalışmada depremden etkilenen üniversite öğrencileriyle umut düzeylerinin belirlenip akran desteğiyle sosyal ve duygusal anlamda destekleme sağlandıktan sonra sonuçların değerlendirilmesine yönelik etkinlikler yürütüleceği için eylem araştırılması yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesiyle çalışmak araştırmaların doğruluğunu artırır, çalışılan konunun net olarak anlaşılmasını ve çerçevesinin çizilmesini sağlar (Işık ve Semerci, 2019). Bu nedenle araştırmada veri üçgenlemesi yöntemi olarak SUÖ, video kayıtları ve gözlem yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, Bayburt Üniversitesinde öğrenim gören yaş ortalaması 20,38 olan, 18-25 yaş arasındaki 4 erkek (%21), 9 kız (%69) öğrenci akran grubunu oluşturmaktadır. Grup üyeleri seçilirken, 137

katılımcının ölçek sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu katılımcıların 24'ü erkek, 123'ü kızdır. SUÖ'den 40'tan az puan alan 13 katılımcıdan bir akran grubu oluşturulmuştur. SUÖ'nün psikometrik özelliklerine dayalı olarak belirlenen kesme noktası, ölçeğin norm değerleri ve standart sapma hesaplamaları göz önünde bulundurularak eşik değer olarak kabul edilmiştir. SUÖ'den amaçlanan aralıkta puan almış, gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılmayı kabul etmiş kişiler grubu oluşturmuştur. Grubun oluşturulmasında bu ölçütlerin kullanılması, araştırmanın kritik noktalarının belirlenmesi ve bu noktalara müdahale edecek şekilde bir planın çizilmesini sağlamıştır (Baltacı,2018).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak video kayıtları, araştırmacı günlüğü, Sürekli Umut Ölçeği ve gözlem kullanılmış ve akran grubunda yer alan katılımcılara süreç içerisinde uygulanmıştır.

Video Kayıtları

Araştırmacının çalışma grubunun faaliyetlerini inceleyip daha iyi değerlendirme yapabilmesini sağlamak amacıyla haftalık gerçekleştirilen oturumlar sırasında video kayıtları kullanılmıştır. Bu video kayıtları haftalık olarak incelenmiş ve grup üyeleriyle ilgili danışmalar sırasında gözden kaçan noktalar tespit edilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü; araştırmacının süreç içerisinde süreçle ilgili fikirlerini, gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini, önemli gördüğü noktaları ve yorumlarını kaydettiği bir araçtır (Ersoy, 2015). Araştırmacı 10 haftalık süreçte önemli gördüğü noktaları kayıt altına almış ve gerektiği noktalarda üyelerle bu noktalar hakkında paylaşımlarda bulunmuştur.

Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)

Umut; bireylerin psikolojik iyi oluşları, yaşam doyumları, motivasyonları ve ruhsal sağlıkları için önemli bir etmendir. Bireylerde bulunan umudun yüksekliği o kişinin fonksiyonlarını tam olarak yerine getirebilecek potansiyelde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Snyder ve arkadaşlar, bireylerde bulunan umudun düzeyini ölçmek için Sürekli Umut Ölçeğini geliştirmişlerdir (Tarhan ve Bacanlı,2015). Ölçek Türkçeye 2015 yılında Sinem Tarhan ve Hasan Bacanlı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle yapılmıştır. Analizi sonucu uyum indeksleri GFI = .96, AGFI = .92, RMR = .08, NNFI =.94, RFI = .90, CFI = .96 ve RMSEA = .077 olarak ölçülmüştür. Snyder ve arkadaşları tarafından 1991'de 15 yaş ve üzerindeki bireyler için oluşturulan Sürekli Umut Ölçeği'nin 12 madde ve 2 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar: alternatif yollar ve eyleyici düşüncedir. Alt boyutlardan toplanan puanlarla genel bir puan elde edilmektedir. Ölçeği yapan bireyler Likert tipi sekizli derecelendirmeden kendilerine en uygun olanı işaretlemektedirler. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 8-64 arasında değişmektedir. Testte 6 dolgu sorusu bulunmaktadır. Dolgu soruları dışındaki sorular likert tipi ölçekle puanlanır (Tarhan ve Bacanlı,2015). Sürekli Umut Ölçeği, bireylerin gerçekçi amaçlar belirlemesinde, kendilerini tanımlarında, önlerine çıkan engelleri aşmalarında ve hayatlarını daha anlamlı hale getirmelerinde onlara destek sağlayacaktır. Bu ölçek akran destek grubunda bulunanların müdahale öncesinde ve sonrasında umut düzeylerini ölçüp aradaki farkın daha net ortaya çıkarılmasında kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Güvenirlik Test Tekrarı Güvenirliği: SUÖ'de eyleyici düşünce boyutuna ilişkin maddelerin ilk ve son uygulaması arasındaki ilişki ($r = 0.81$; $p < .001$), alternatif yollar düşüncesi boyutuna ilişkin maddelerin ilk ve son uygulaması arasındaki ilişki ($r = 0.78$; $p < .001$), ölçekten elde edilen toplam puan kullanılarak hesaplanan ilişki ($r = 0.86$; $p < .001$) olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin tutarlı olduğu ve ülkemiz koşullarında geçerlilik ve güvenilirliğinin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ölçek ruh sağlığı alanında çalışan kişilerin ayırıcı olarak kullanabileceği niteliktedir (Tarhan ve Bacanlı, 2015).

SUÖ'nin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin boyutları incelenmiş, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. KMO değeri .90 mükemmel, .80 çok iyi, .70 iyi, .60 orta ve .50 zayıf olarak değerlendirilmektedir. Bu uygulamada KMO değeri .862 bulunmuştur ve çok iyi olarak kabul edilmiştir. Bartlett's test of Sphericity değeri ise 760,997 olarak hesaplanmıştır ($p<01$). Analiz sonunda SUÖ'nün orijinal ölçeğe benzer şekilde iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu, faktör dağılımının yine orijinal ölçektekine benzer şekilde 1., 4., 6. ve 8. maddenin Alternatif Yollar Düşüncesi faktöründe, 2., 9., 10. ve 12. maddenin Eyleyici Düşünceler faktöründe olacak şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83 ve KMO değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu hali ile toplam varyansın % 61'ini açıkladığı belirlenmiştir. Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve eğik döndürme yönteminden faydalanılmıştır (Tarhan ve Bacanlı,2015).

Gözlem

Gözlem duyu organları aracılığıyla çevreden veri toplamaktır (Bayık, 1989). Araştırmacı grup oturumları esnasında katılımcıların ifade etmekten çekindiği, konusu açıldığında diğer katılımcılara göre farklı tepkiler verdiği durumları gözlem yöntemiyle inceleyip daha sonraki süreçlerde bu gözleminden yararlanarak katılımcılara doğru noktalarda müdahale etmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde veri toplama süreci açıklanmıştır:

Uygulama Süreci

“Depremden etkilenen üniversite öğrencilerinin umut düzeylerinin ölçülmesi ve akran destek gruplarının oluşturulması” bir akran grubu sürecidir. Bu süreç 10 haftalık oturumlardan oluşmaktadır. Grup oturumlarına bir devlet üniversitesi ev sahipliği yapmıştır. Akran destek grubu 13 öğrencinin katılımıyla haftada 2 gün ve 90 dakika süreyle uygulanmıştır.

İlk hafta grup üyelerinin tanışması, birbirleriyle etkileşim içerisine girmesi ve deprem sürecinde yaşadıklarını paylaşımları ile ilerlemiştir. Daha sonra deprem öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklarla ilgili olarak araştırmacı grup üyelerine bilgi vermiştir. İkinci hafta, koruyucu faktörler ile ilgili paylaşımlarda bulunulmuştur. Grup üyeleri koruyucu faktörleri olarak ailelerinin ve arkadaşlarının varlığını ifade etmişlerdir. Başa çıkma stratejileri olarak da sosyal destek, sabır, maneviyat, umut ve olayları anlamlandırma kavramlarının öneminden bahsetmişlerdir. Üçüncü hafta; grup üyeleri geçmişte ve günümüzde baskın olan duygularını, bu duyguların çok baskın olduğu zamanlarda bedenlerinin hangi bölgesinde daha yoğun hissedildiğini ve bu duygular bedenlerine zarar vermeye başladıklarında onlarla nasıl başa çıkabilecekleriyle ilgili çalışmalar yapmışlardır. Dördüncü hafta; gelecek ve umut kavramları ele alınarak, üyelerin geleceğe yönelik planlama becerileri geliştirilmeye çalışılmış, karşılaşabilecekleri herhangi bir zorluğa karşı alternatif çözüm yolları bulma yöntemleri üzerinde durulmuştur. Beşinci hafta; üyelere umut kavramının aşılması için “Umudunu Kaybetme” filmi izletilmiş ve filmle ilgili kendilerini açmaları sağlanmıştır. Film izlemek bireylerin bastırılmış duygularının su yüzüne çıkmasında etkili olmuştur (Demir, 2024).

Altıncı hafta; grup üyeleri umut temalarında resim yapmışlar ve birbirlerinin resimlerine olumlu geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Daha sonra istasyon tekniği ile birbirlerinin resimlerini tamamlamışlardır. Böylece grup üyelerinin etkileşimi artırılmış ve uyum becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Sanat etkinliği ile grup üyelerinin hissettiklerini daha rahat yansıtabilmeleri ve duygusal iyileşmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır (Sağ, 2023). Yedinci hafta; “İnsanın Anlam Arayışı” kitabı okunmuş, kitapla ilgili analizler yapılmıştır. Kitapların iyileştirici gücü yüzeysel sorunların çözümünde kullanılabileceği gibi derin ve zorlayıcı sorunların çözümünde de etkili olarak kullanılabilen yöntemlerden biri olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir (Bulut, 2010). Grup üyelerine kitaptaki

durumlar sorulmuş ve bu durumlarda olsalar nasıl bir tutum içinde olacakları ile ilgili sorular sorulmuştur. Sekizinci hafta; grup üyeleriyle voleybol maçı yapılmıştır. Grup üyelerinin takımları zaman zaman karıştırılarak her üyenin birbiriyle takım olması sağlanmıştır. Aynı zamanda sporun bireylerin psikolojik iyi oluşlarını sağladığı da bilinmektedir (Çimen ve Yıldız, 2022). Bu nedenle spor etkinliği de grup etkinliklerinin içerisine katılmıştır. Dokuzuncu hafta, grup üyeleri umut temalı yazı etkinliği gerçekleştirmiştir. Yazmak grup üyelerinin farkındalık kazanmasına, kendilerini ifade etmesine, olayları anlamlandırılmalarına yardımcı olmuştur. Özellikle umut gibi olumlu durumlar üzerine yazı yazmak grup üyelerinin iyi sonuçlar elde etmelerinde önemli bir rol oynamıştır (Turan ve Tekin, 2023). Onuncu hafta, grup üyeleriyle oturumlar baştan sona değerlendirilmiş, üyeler kendi gelişimlerini analiz etmişlerdir. Oturum sonlandırıldıktan sonra SUÖ yeniden uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmacı, akran grubundan elde edilen Sürekli Umut Ölçeği ön test verileriyle on haftalık sosyal ve duygusal destekten sonra elde ettiği Sürekli Umut Ölçeği son puanları arası farklılığa SPSS' ten faydalanarak bakılmıştır. Tekrarlı varyans analizi ile grup üyelerinin ilk ve son test sonuçları arasındaki 10 haftalık fark net bir şekilde ortaya koyulup raporlanmıştır.

Araştırmacı haftalık oturumlar sırasında aldığı video kayıtlarını oturumlardan sonra tekrar izleyerek betimsel analiz yöntemiyle bireylerin her birinin haftalık olarak sosyal ve duygusal yöndeki gelişmeleri, iletişim becerilerini ilerletmeleri ve uyum sağlamaları saptamıştır.

Araştırmacı günlüğü sayesinde araştırmacı haftalık oturumlar sırasında akran grubundaki bireylerin gruptaki davranışlarıyla ilgili içerik analizi yaparak bireylerin gelişimlerini yakından takip etmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değeri -1.017 ile -1.091 arasında basıklık değeri ise .038 ile 1.173 arasında değiştiği gözlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 1'de normallik testlerine ilişkin betimsel veriler sunulmaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların sürekli umut ölçeğine ilişkin düzeyleri

	N	Min	Max	M	ss	Basıklık	Çarpıklık
Sürekli Umut Ölçeği Ön Test	13	8.00	40.00	29.923	10.012	.038	-1.017
Sürekli Umut Ölçeği Son Test	13	9.00	60.00	40.000	14.148	1.173	-1.091

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Normal dağıldığı görülen sürekli umut ölçeği ön test ve son teste ilişkin farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen bağımlı örneklem t testi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2. Katılımcıların ön test son test ortalamalarının farklılaşmasını gösteren bağımlı örneklem grubu t testi

	Ort.	N	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Ön Test	29,923	1 3	10,012	2,776	-3,481	.005
Son Test	40,000 **	1 3	14,148	3,923		

** p < .01

Tablo 2’de katılımcıların ön test son test ortalamalarının farklılaşmasını gösteren bağımlı örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre katılımcıların ön test ve son test sürekli umut ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t:-3,481, p<.05). Katılımcıların son testindeki puanları (x:40,00), ön testindeki puanlarına (x:29,92) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

İstatistiksel olarak aralarında fark olan ölçümlere ilişkin ortalamaların birbirinden ne kadar standart sapma uzaklaştığını yorumlama amacıyla “Cohen d” değeri kullanılmaktadır. Cohen d, standardize edilmiş etki büyüklüğü değeridir. Bu değer, d=.2 iken küçük, d=.5 iken orta ve d=.8 iken büyük olarak yorumlanır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Ortalamalar arası farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilen bir değerdir. Buna göre katılımcıların ön test ve son testi için Cohen d değeri hesaplandığında d= .96 bulunmaktadır. Bu değer Cohen’in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük bir fark olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sürekli umut ölçeğinin alternatif yollar düşüncesi (AYD) ve eyleyici düşünce (ED) olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ön test ve son teste ilişkin farklılaşmanın alt boyutlarda da olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen bağımlı örneklem t testi sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3. Katılımcıların ön test son test ortalamalarının alt boyutlarda farklılaşmasını gösteren bağımlı örneklem grubu t testi

	Ort.	N	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	p
Ön Test AYD	16,846	1 3	5,913	1,640	-3,080	.010
Son Test AYD	21,000 *	1 3	7,560	2,097		
Ön Test ED	15,230	1 3	7,013	1,945	-1,415	.182
Son Test ED	19,000	1 3	7,245	2,009		

* p < .05

Tablo 3’te katılımcıların ön test son test ortalamalarının alt boyutlara göre farklılaşmasını gösteren bağımlı örneklem grubu t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre katılımcıların alternatif yollar düşüncesi boyutu için ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t:-3,080, p<.05). Katılımcıların eyleyici düşünce boyutu için ön test ve son testten elde ettikleri puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t:-1,415, p>.05). Alternatif yollar düşüncesi boyutu için son testindeki puanları (x:21,00), ön testindeki puanlarına (x:16,84) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Buna göre katılımcıların alternatif yollar düşüncesi boyutu için ön test ve son testi Cohen d değeri hesaplandığında $d = .85$ bulunmaktadır. Bu değer Cohen'in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında büyük bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer yandan anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen katılımcıların eyleyici düşünce boyutu için ön test ve son testi Cohen d değeri hesaplandığında $d = .39$ bulunmuştur. Bu değer Cohen'in etki büyüklüğü yorumlama ölçütlerine göre ortalamalar arasında küçük de olsa bir fark olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Elde edilen nitel verilerin analizinde video destekli araştırmacı günlükleri ve gözlem raporları analiz edilmiştir. İçerik analiz sonuçları tema ve kategorilere ayrılarak Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. İçerik analizi sonuçları

Tema	Kategori
Duygusal durum ve başa çıkma mekanizmaları	Baskın duygusal örüntüler
	Başa çıkma stratejileri
Hedef belirleme ve gelecek yönelimleri	Hedef niteliği
	Engel algısı ve alternatif yollar

Depremden etkilenen üniversite öğrencilerinin grup oturumları içerik analizi ile incelenmiştir. Oturumlardan elde edilen verilerin “duygusal durum ve başa çıkma mekanizmaları” ve “hedef belirleme ve gelecek yönelimleri” temalarına ayrıldığı tespit edilmiştir.

Duygusal durum ve başa çıkma mekanizmaları temasında “baskın duygusal örüntüler” ve “başa çıkma stratejileri” kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Baskın duygusal örüntüler kategorisine göre katılımcıların karamsarlık ve umutsuzluk, gelecek kaygısı, aidiyet sorunu ile stres ve kaygı sahibi olduğu görülürken başa çıkma stratejileri kategorisine göre de sosyal destek arayışında olanlar, aktif başa çıkma yolları (problem odaklı yaklaşımlar, sosyal destek, dua etmek, kendi kendine konuşmak, problemi olan kişiyle konuşmak vb.) arayanlar ya da pasif başa çıkma yollarına (uyuma, yemek yeme, tavana boş boş bakma gibi kaçınma davranışları) tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların ilk oturumlardaki duygusal durum ve başa çıkma mekanizmalarıyla ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bir problemle yaşadığımda beni koruyabilecek güçlü yönümün olduğunu düşünmüyorum. Genelde gidip uyumayı tercih ediyorum” (K5).

“Ben sigara ve çay içmeyi ya da problemi kendi başıma düşünmeyi kullanıyorum. Bu bana o anlık kendimi daha iyi hissettiriyor” (K8).

“Genelde bir problem yaşadığım zaman uzanıp tavana bakar ve düşünürüm” (K2).

“Yaşadığım problem bir arkadaşım ile ilgiliyse onun gelip benimle konuşmasını beklerim. O gelmezse ben de gidip konuşmam ve o kişiden uzaklaşıyorum” (K3).

Aktif başa çıkma becerileri, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman problemi görmezden gelmek yerine odak haline getirip çözüme kavuşturmaya yönelik olarak kullandığı stratejik çözüm yolları olarak nitelendirilebilir. Bu yollar çeşitlilik göstermektedir. Grup üyelerinin kullandığı yollardan bazıları ele alınıp incelendiğinde ilki bireyin, problemle karşılaştığında hissettiği duyguları bastırmak yerine onları kabul etmesi ve yaşamak için kendine izin vermesidir. Bireyin olumlu duyguları kabul edip yaşamayı seçtiği kadar olumsuz duyguları kabul edip yaşaması da gereklidir. Yaşanmayıp bastırılan duygular bir noktada birikerek beklenmedik zamanlarda bireylere yıkıcı zararlar verebilir. İkinci yol, problem durumu ortaya çıktığında ortaya çıkan stresi yönetmek için nefes egzersizleri ve seratonin gibi hormonların salgılanmasını sağlayan fiziksel aktivitelerin düzenli olarak yapılmasıdır. Üçüncü yol, sağlıklı düşünme alışkanlıkları kazanıp kendine karşı şefkatli olmaktır. Hayatın her alanında sorunlar olacaktır. Bu sorunların kaynağı her zaman birey olmaz. Bireyin kontrol edemeyeceği sorun kaynakları da olacaktır. Böyle durumlarda birey kabul edici olup, hatalara ilişkin kendini

suçlamak yerine düşüncelerini hataların çözülebileceği noktasına getirmeli ve çözüme yönelik eylemlerde bulunmalıdır. Dördüncü yol, bir rutin ve düzen oluşturmaktır. Problem durumlarında bir rutine bağlı olmak bireyin sakinleşmesine yardımcı olabilir. Örneğin hobi edinmek ve yaşanan kaygıyı ve stresi hobiyle azaltmaya çalışmak kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Beşinci yol, destek almaktır. Özellikle zor durumlarla karşılaşıldığında bireyin sevdiği ve güvendiği kişilerin yanında olduğunu hissetmeye ihtiyacı olur. Birey kendini anlaşılmış ve güvende hissettiğinde problemlerine odaklanma gücünü kendinde bulabilir. Altıncı yol, profesyonel bir destek almaktır. Her insan hayatının belirli dönemlerinde kendini kapana sıkışmış hissedebilir. Böyle durumlarda başa çıkma becerileri yetersiz kalabilir. Bu nedenle bir ruh sağlığı uzmanından yardım almak bireyin iyi oluşu ve sağlamlığı açısından önemlidir. Katılımcıların aktif başa çıkma becerileri ve duygusal durumla ilgili etkinlikten sonraki bazı görüşleri şöyledir:

“Arkadaşlarımızla konuştukça fark ettim ki aslında kullandığım çok fazla yöntem varmış. Mesela o konuyu yakın arkadaşlarımızla paylaşıp fikirlerini almak bile bir başa çıkma yoluymuş” (K5).

“Biriyle sorun yaşadığımızda o kişiyle bunu konuşmak da bizi rahatlatan yöntemlerdenmiş” (K7).

“Ben içinden çıkamayacağım bir durumda dua etmeyi de çok fazla kullanıyordum. Aslında dua etmek de problemi bir şekilde konuşup rahatlamakmış” (K1).

“Ben kendimi kötü hissettiğimde arkadaşlarımla zaman geçirmeyi tercih ediyordum ya da farklı etkinliklere katılıp sosyalleşmeyi. Aslında bu gruba katılmamın sebebi de sosyalleşip kendimi iyi hissetmekti” (K12).

Araştırmada grup üyelerinin aktif başa çıkma becerilerini bildiği görülmektedir. Yapılan oturumlar incelendiğinde problemle karşılaştıklarında problemi çözmeye çalıştıkları, arkadaşlarına ya da ailelerine problemi anlatıp onlardan destek aldıkları, inanç yolunu kullandıkları ve problem yaşanan kişiyle uzlaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra kullandıkları diğer yöntemler incelendiğinde, üyelerin problemlerle pasif bir şekilde başa çıkmaya çalıştıkları da görülür. Üyeler problemler karşılaştıklarında uyumak, yemek yemek, müzik dinlemek, tavanı izlemek gibi yöntemleri de kullandıkları görülmektedir. Araştırma verileri incelendiğinde Eyleyici Düşünce boyutunda az bir değişim olduğu görülmektedir. Eyleyici düşünce, bireyin kendine karşı olan inancını ve motivasyonunu ifade eder. Grup üyeleri aktif başa çıkma yöntemlerini bilmekte hatta bir kısmını kullanmaktadır ancak pasif başa çıkma becerilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Eyleyici düşünce boyutunun geliştirilmesi üyelerin kendilerine olan inancını artırma ve pasif başa çıkma becerilerinden kaçınmaları için önem arz etmektedir. Eyleyici Düşünce boyutu gelişen bireyler, problemleri çözmede daha etkili olabileceklerdir. Bu boyuttaki kalıcılık sağlarsa uzun vadede yaşanabilecek en kötü durumlarda bile üyeler bu kötü zamanların geçici olduğunu bilecek ve içinden çıkabilme gücünü kendilerinde bulabileceklerdir. Böylece umutlarını, psikolojik iyi oluşlarını ve sağlamlıklarını korumak daha olası bir hale gelecektir.

Hedef belirleme ve gelecek yönelimleri temasında hedef niteliği, engel algısı ve alternatif yollar kategorileri öne çıkmaktadır. Yaşam ve kariyer planlamasında katılımcılardan hedefini net olarak belirleyenlerle beraber hedefini netleştiremeyen ya da hedef belirlemede zorlananlar (özgüven eksikliği, karamsarlık, umutsuzluk, akademik performans kaygısı, ekonomik vb.) da bulunmaktadır. Engel algısı ve alternatif yollar arayışında katılımcıların büyük çoğunluğu engelleri aşabileceğini düşünmekte, alternatif yol üretme becerisi noktasında kendisini yeterli bulmaktadır. Katılımcıların hedef belirleme ve gelecek yönelimleri temasında etkinlik yapılmadan önceki ilk görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Benim hedefim ileride çok yüksek mevkilere gelmek ama şu an baktığımda hedefimin çok gerisindeyim ve hedefim bana imkânsız geliyor” (K3).

“Ben hedefimin gerçekleşebileceğini düşünüyorum ama şimdi önümde bazı engeller var. Önce başarılı bir şekilde okulumu bitirmem ve daha sonra gireceğim sınavlardan çok yüksek puanlar almam lazım” (K2).

“Ben mezun olduğum lisede öğretmen olarak çalışmak istiyorum ancak bunu gerçekleştirebilmem için çok çalışmam gerekiyor ve ben ders çalışmayı sevmiyorum. İlk olarak bu konuyu halletmem gerek” (K8).

“Aslında ben doktor olmak istiyorum ama şu an farklı bir bölümdeyim. Okulumu bırakıp yeniden sınava hazırlanmam gerekiyor ama okulumu bırakırsam ve sınavı kazanamazsam ne yaparım bilmiyorum” (K6).

Hedef belirleme ve gelecek yönelimleri temasıyla ilgili olarak etkinlik yapıldıktan sonra katılımcıların bazı görüşleri şöyledir:

“Hedefimi ve hedef basamaklarımı tek tek yazmak hedefimin ulaşılabilir olduğunu gösterdi. Sadece biraz kendime güvenmem ve ders çalışmam gerek” (K4).

“Hedefime ulaşabilirim ama önce mezun olduktan sonra kendi mesleğimi yapıp para biriktirmem gerek. Daha sonra yeterli param olduğunda hedefime kolay bir şekilde ulaşabileceğimi düşünüyorum” (K13).

“Ben de hedefime ulaşabilmek için yabancı dilimi geliştirmem gerektiğini biliyordum ama tek tek yazınca sistemli gitmenin yabancı dil öğrenmemi kolaylaştıracağını fark ettim” (K10).

“Hedefime ulaşabilmek için yollar düşünürken fark ettim ki yapabileceğim başka işler de var. Farklı alanlarda da çalışabilirim” (K9).

Oturum notları bir bütün olarak değerlendirildiğinde akran grubu ile sürdürülen oturumlar sonucunda çoğu katılımcıda iletişim becerileri ve hedef belirleme konusunda olumlu gelişmeler gözlenmiştir. Bununla beraber başa çıkma stratejileri konusunda ek çalışmalar yapılabileceği de söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite yılları bireylerin yaşamlarında kritik dönemlerden biri olarak görülmektedir. Bireyler ergenlik döneminden çıkmış ve yetişkinlik dönemine adım atmıştır. Yetişkinliğe adım atmayla birlikte bireyler yeni zorluklarla ve bu zorlukların getirdiği psikolojik süreçlerle de mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Yaşadıkları zorluklar karşısında yaşları birbirlerine yakın olan kişilerin psikososyal olarak akranlarını destekleyici olduğu görülmektedir (Bakır, Arslan ve Dilmaç, 2022). Psikososyal destek, doğal afetler gibi felaket durumlarında da kaygı, korku, suçluluk, çaresizlik ve umutsuzluk gibi duygular yaşayan bireylerin yalnız olmadığını hissettirme, anlama ve güven oluşturma açısından faydalıdır (Arslankoç, Doruk ve Koçak, 2024).

Bu araştırmanın temel amacı; depremde etkilenen üniversite öğrencilerinden umut düzeyi düşük olanlarının, akran desteğiyle psikososyal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Araştırma sonuçları; SUÖ'nün alt boyutlarından alternatif yollar boyutuyla umut düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, eyleyici düşünce boyutuyla umut düzeyi arasında

istatistiksek olarak bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bulgulara göre 10 haftalık oturumlar, grup üyelerinin bir problemle karşılaştıklarında o probleme yönelik çözüm yolları bulabilmeleri konusunda destekleyici olmaktadır. Yani üyeler oturumlardan önce problem durumlarıyla karşılaştıklarında alternatif çözüm yolları bulmakta etkili değilken, oturumlardan sonra çözüm yolları bulma konusunda daha etkili bir hale gelmişlerdir. Araştırma sonucunda Cohen d verilerine bakıldığında alternatif yollar boyutunda ön test ve son test verilerinde büyük farklar olduğu görülürken, eyleyici düşünce boyutunda az bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde, araştırmacının yararlandığı veri toplama kaynaklarına bakıldığında grup üyelerinin ilk oturumlar ile son oturumlar arasında değişimler yaşadıkları görülmektedir. Süreç içerisinde grup üyelerinin iletişim becerilerinin geliştiği, hedef belirleme ve plan yapma yönlerinin güçlendiği, empati yeteneklerinin arttığı, duygularını bastırmadan kabul ettikleri ve olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaya başladıkları görülmektedir. Üyeler geleceğe dair hedef belirledikçe ve bu hedeflerle ilgili olası engelleri aşmak için çözüm yolları buldukça kendilerine olan inançları yerine gelmiş ve umut düzeyleri yükselmiştir. Hedef ve umut kavramı arasında görünmez bir ilişki olduğu bu araştırmada ortaya konmuştur. Hedefi olan üyeler geleceğe daha umutlu bakmakta, sorunların üstesinden kolayca gelebilmekte, kendilerine inanmakta ve hedeflerine ulaşmaya yönelik olan davranışları yapmaktadır (Sürücü ve Mutlu, 2016).

Akran desteği, üniversite öğrencileri arasında tercih edilen destek sistemlerinin başında gelir. Akran desteği; öğrencilere sosyal, akademik, bireysel ve psikolojik olmak üzere birçok farklı alanda yardım sağlar. Gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda akran desteği üniversite öğrencileri için uygundur (Yelten vd., 2018). Araştırma sonucunda görüldüğü gibi akran desteği alan üniversite öğrencileri grup içerisinde birbirlerini desteklemiş, iyi iletişim kurmuş, empati yapabilmiş ve umut düzeylerini yükseltmişlerdir.

Gelecek araştırmalarda, akran desteği ve umut düzeyi arasındaki ilişkinin daha kapsamlı incelenmesi gerekmektedir. Özellikle SUÖ'nün alt boyutlarından olan eyleyici düşünce boyutunun puanlarının yükseltilmesi için araştırmanın süresinin uzatılabileceği görülmektedir. 10 haftalık oturumlar yerine daha uzun süreli oturumlar üyelerin eyleyici düşünce boyutuyla ilgili daha fazla etkinlik yaparak bu boyut türündeki puanlarını yükseltebileceklerini göz önüne koymaktadır. Eyleyici düşünce boyutu, bireylerin kişisel inançları ve motivasyonları ile ilgilidir. Eyleyici düşünce boyutunun puanlarının yükseltilmesi kalıcılık etkisini artıracaktır. Bu boyuttaki puanları artıran bireyler, uzun vadede yaşayabilecekleri problem durumlarıyla başa çıkmaya karşı içsel olarak bir güce sahip olacaklar ve bu güç sayesinde başa çıkma stratejilerini etkin bir şekilde kullanabileceklerdir. Eyleyici düşünce boyutundaki puanların artması için üyelerin ihtiyaçlarına göre başa çıkma stratejileriyle ilgili olarak uygulama etkinlikleri yapılabilir. Alternatif yollar boyutuna bakıldığında ise, alternatif yollar bireylerin problem durumuyla karşılaştıklarında o problemin çözümüne dair farklı yöntemler bulmalarıyla ilgilidir. Bu boyutta puanların sabit tutulabilmesi ya da daha çok yükseltilebilmesi için üyelerin günlük hayatta yaşadıkları sorunlarla ilgili uygulamalar artırılabilir. Araştırmanın kalıcılığının görülmesi için sayısı artırılmış oturumlardan sonra bir izleme oturumu yapılarak üyelerin psikososyal durumuyla ilgili bilgi alınabilir. İzleme oturumundan sonra verilerin daha net bir şekilde görülebilmesi için de SUÖ yeniden uygulanabilir.

Araştırmada, grup üyelerinin yaşadıkları problemlere karşı çeşitli başa çıkma yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemler aktif başa çıkma ve pasif başa çıkma olarak ikiye ayrılır. Aktif başa çıkmalara bakıldığında, üyelerin problem durumunu çözmeye yönelik olarak etkinliklerde bulundukları ya da destek aramaya yönelik faaliyetlerde bulundukları görülmektedir. Pasif başa çıkmalara bakıldığında ise, problem durumunda uzaklaşmaya ve bastırmaya yönelik faaliyetlerin olduğu görülmektedir. Aktif başa çıkma yöntemlerinin artırılması ve artırılan bu yöntemlerin, pasif başa çıkma yöntemleri yerine tercih edilmesi üzerine çalışmak araştırmanın uzun vadedeki kalıcılık etkilerini artırabilir. Üyelere kendi aktif başa çıkma yöntemlerine ek olarak; duygularının fark edilmesi ve kabul edilmesi, hareket içeren spor, egzersiz, dans gibi etkinliklerin gösterilmesi, hobiler kazandırıp

problemden kaynaklı yoğun stres durumlarında bu hobilerin kullanılması, destek sistemlerindeki kişilerle olan bağın artırılması veya profesyonel yardım alınması gibi başka yöntemler de kullanılabilir.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması biçimiyle desenlenmiştir. Ayrıca araştırmadaki veriler betimsel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları arasında akran grubunun homojen bir yapıda olmaması yer almaktadır. Kız ve erkek katılımcıların sayısı eşit dağılım gösterirse grup üyelerinin kendilerini açmalarının daha kolay olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak eyleyici düşünce alt boyutundaki puanın yükseltilebilmesi için oturum süresinin 10 haftadan fazla olması baş etme becerilerinin üzerinde daha iyi çalışılabilmesi için uygun olabilmektedir. 10 haftadan fazla süren oturumlardan 1 ay sonra SUÖ'nün yeniden uygulanıp kalıcılığının gözlemlenmesi gerekmektedir. Müdahale çalışmasının daha sağlıklı sonuçlar verebilmesi için kontrol grubu ile de çalışılabilir. Böylece çalışmanın ne kadar kalıcılığa sahip olduğu, yapılan revize işlemlerinden sonra net bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17.10.2024 tarih ve 270 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Akkaya, M., & Dursun, A. (2025). Deprem korkusu uyku kalitesi ve belirsizliğe tahammülsüzlük: Deprem deneyimi olan yetişkinler üzerine bir araştırma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 28, 59-70. 10.5505/kpd.2025.19794
- Altun, F. (2016). Afetlerde psikososyal hizmetler: Marmara ve Van depremleri karşılaştırmalı analizi. *Çekmece İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9), 183-197.
- Arslankoç, S., Salduz Doruk, Ç., & Koçak, O. (2024). Deprem bölgesindeki psiko-sosyal hizmetlerin değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(1), 108- 127. 10.35341/afet.1306045
- Atilla, G., & Yıldırım G. (2023). Umudun yaşam doyumu ve olumlu gelecek beklentisi üzerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 341-359. 10.30798/makuiibf.1097548
- Bakır, V., Arslan, C., & Dilmaç, B. (2023). Z- kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2053-2076. 10.37669/milliegitim.1110796
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayık, A. (1989). Gözlem becerilerinin geliştirilmesi için hemşirelik okulu eğitimcileri ve öğrencileri için rehber. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(2), 33-40.
- Bıçakçı, A. B., & Okumuş, E. (2023). Depremin psikolojik etkileri ve yardım çalışanları. *Avrasya Dosyası Dergisi*, 14(1), 218-248.
- Bozan, M. A., & Anagün, S. Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı mesleki gelişim süreçleri: Bir eylem araştırması. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 279-313. 10.18039/ajesi.520851
- Bozkurt, V. (2023). Depremin toplumsal boyutu. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 89-111.
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Bulut, S. (2020). *Pozitif psikoloji: Pozitif psikoloji ve umut*. Nobel Yayınları.
- Cihangir Çankaya, Z., & Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. 10.17755/esosder.316977
- Çalışkan, T., & Çınar, S. (2012). Akran desteği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *MÜSBED*, 2(5), 51-57.
- Çelik, E., Arıcı Özcan, N., & Uğur, E. (2020). Yalnızlık ve yaşama bağlanma arasındaki ilişkide sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 803-812. 10.18506/anemon.631902
- Çetin Gündüz, H., Ekşioğlu, S. & Tarhan, S. (2017). Problemlerli internet kullanımı: Kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş ve sürekli umut düzeyinin etkisi. *Eurasian Journal of Education Research*, 70, 57-82.
- Çimen, M., & Yıldız, Ö. (2022). Spor yapan lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 307-325. 10.31680/gaunjss.1146465
- Demir, H. B. (2024). Sinematerapi: Terapötik yolculukta sinemanın rolü. *Filmvisio*, (3), 159-184. 10.26650/Filmvisio.2024.0007
- Demiröz, F., & Polat, G. (2022). *Pandemide sosyal hizmet: Pandemide sosyal hayat*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. 10.33907/turkjes.607997
- İşçi, C. (2008). Deprem nedir ve nasıl korunuruz? *Journal of Yaşar University*, 3(9), 959-983.
- İşgör, İ.Y., Demir, S., & Gürtepe, A. (2023). Üniversite öğrencilerinde umut ve kişilik özelliklerinin azim üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 346-361. 10.7884/teke.5618
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2023). Afetlerle tetiklenen belirsizlik ve stres sürecinin nöroanatomi ve kontrolü. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 741-747.
- Ogan, S., Öz Soysal, F. S., & Aysan, F. (2023). Travma ve krize müdahale yaklaşımları: Kuramsal bir bakış . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1431-1457. 10.51460/baebd.1388105

- Polat, T. (2024). Kahramanmaraş merkezli depremlerin arama kurtarma teknisyenleri tarafından değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(2), 329-340. 10.35341/afet.1287897
- Sağ, M. (2023). Sanat terapisinin psikolojik boyutları ve alımlamalar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 62, 162-171. 10.53568/yyusbed.1386522
- Sargın, N., Avşaroğlu, S., & Ünal, A. (2016). *Eğitim ve psikolojiden yansımalar: Bireyin yaşamında umut*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Sarı, S. V., Aydın, B., Şahin, M., & Oktan, V. (2019). Facebook bağımlılığının açıklanması: Ruh sağlığı sürekliliği ve sürekli umudun rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1799- 1810. 10.24106/kefdergi.3356
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi*, 21, 337-343. 10.5578/totbid.dergisi.2022.46
- Şener, Ö., & Özkur, S. G. (2022). Eğlence mekanlarında çalışan konsomatristlerin maruz kaldıkları ikincil travma ve baş etme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(43), 291-306. 10.46928/iticusbe.1054158
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Temiz, Y.E. (2025). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerini yaşayan üniversite öğrencilerinde deprem korkusu, dindarlık ve umutsuzluk ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 92-111. 10.17335/sakaifd.1643256
- Turan, N., & Tekin, I. (2023). Psikolojik stresle baş etmede olumlu duygulara odaklanma: Dışavurumcu yazma müdahalesi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 10(3), 445-468. 10.31682/ayna.1206981
- Yarıcı, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinde depresyon, anksiyete, umutsuzluk ve stresle başa çıkma düzeylerinin incelenmesi*. [Tez No. 745750]. [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazıcı, H. T., Barut, Y., & Özcan, K. (2022). Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 473-492. 10.57135/jier.1203226
- Yelten, G., Tanrıverdi, S., Gider, B., & Yılmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde akran desteği ve sosyal yeterlik algısının değerlendirilmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-8.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma tek yazarlıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı Kapsamında desteklenmiştir. Sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

RESEARCH

Open Access

The Effect of Peer Support on the Hope Levels of University Students Affected by Earthquake

Melisa Aleyna Aykol*

Abstract

The research, which sought to enhance the hope levels of university students affected by the Kahramanmaraş-centered earthquake at the initial and secondary levels through the establishment of a peer support group, employed an action research methodology. The study group consisted of students aged 18-25 who were enrolled in the university. Criterion sampling was employed to determine the composition of the study group, with students who scored below 40 on the Continuous Hope Scale in the pre-test being included in the study group. The intervention program was implemented, and its progress was monitored over a 10-week period. This monitoring included video recordings, researcher logs, observations, and the subjects' activities. In the domain of data analysis, statistical operations were conducted on the pre-test and post-test data using SPSS. The sessions were examined through content analysis. The qualitative data obtained from the sessions were subsequently categorized into themes pertaining to emotional state and coping mechanisms, goal setting, and future orientation. The subsequent analyses indicated a substantial discrepancy in the total pre-test and post-test scores obtained by the subjects on the scale. The t-test results indicated a statistically significant difference between the scores obtained by the participants on the pre-test and post-test for the alternative pathways dimension. However, the difference between the scores obtained on the pre-test and post-test for the agentic thinking dimension was not statistically significant. The post-test scores for the alternative pathways thinking dimension were found to be statistically significantly higher than the pre-test scores. Consequently, a favorable evolution was evident in the goal-setting and communication skills of the group members.

Keywords: Peer support, continuous hope scale (CHS), earthquake, social and emotional support.

Article History

Received: 26/02/2025

Correction: 22/05/2025

Accept: 09/09/2025

* Psychological Counsellor, Bayburt University, ORCID: 0009-0009-6099-9841, Bayburt, Türkiye, psk.dan.melisaaykol@gmail.com

For citation: Aykol, M. A. (2025). The effect of peer support on the hope levels of university students affected by earthquake. *OJCES*, 3(6), 247-279. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18017237>

Article additional information: This study was carried out within the scope of TÜBİTAK 2209-a project. It was presented as an online abstract at the 2nd International Modern and Advanced Research Conference.

Introduction

Earthquakes rank among the most devastating natural disasters, resulting in substantial loss of life. These events represent significant natural disasters that have the capacity to exert a substantial economic, social, and psychological impact on affected nations. The consequences of these disasters can include substantial losses and the onset of trauma among affected populations. An analysis of the Earthquake Zones Map indicates that over 90% of the country is susceptible to seismic activity (Çalışır, 2008). This underscores the necessity of constant vigilance and preparedness for seismic events.

On February 6, 2023, a series of substantial seismic events measuring 7.7 and 7.6 on the Richter scale occurred in Kahramanmaraş, causing significant disruption throughout our nation. Eleven provinces were affected by the intensity of the earthquake: Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Malatya, Şanlıurfa, Diyarbakır, Kilis, Adana, Osmaniye, and Elâzığ. The populace of these provinces endured substantial casualties, material losses, and psychological distress. The protracted nature of the search and rescue operations engendered a pervasive sense of fear, sadness, anxiety, helplessness, and uncertainty among the local populace. Uncertainty is defined as the inability to comprehend the events or circumstances encountered, and it has been identified as a significant source of stress (Keskin & Özer Kaya, 2023). A substantial proportion of earthquake victims experience a wide range of psychological distress, as evidenced by interviews conducted with earthquake victims. This psychological distress includes feelings of fear, extreme irritability, concentration disorders, insomnia, loneliness, helplessness, anxiety about the future, feelings of meaninglessness, and hopelessness (Bozkurt, 2023). Moreover, it has been observed that individuals affected by earthquakes are prone to depression, breakdowns, and nervous disorders (Akkay and Dursun, 2025). A similar phenomenon has been observed in individuals residing in areas distant from the epicenter of an earthquake but exposed to earthquake-related news through various media outlets, including television, social media, newspapers, and radio. These individuals have also been found to experience secondary trauma. In the context of primary-level trauma, an individual experiences injury, death, or proximity to death, or is confronted with circumstances that pose a threat to their physical integrity. This term also encompasses witnessing such events (Ogan, Soysal, & Aysan, 2023). In secondary-level trauma, individuals are not directly exposed to the trauma itself; rather, they are in contact with the person or persons who have been exposed to the trauma and are affected by their experiences (Şener and Özkur, 2022). The symptoms exhibited by individuals exposed to secondary-level trauma are analogous to those exhibited by individuals exposed to primary-level trauma (Bıçakçı and Okumuş, 2023). For individuals in both groups, natural disasters with devastating effects—such as earthquakes—have been shown to induce feelings of intolerance, anxiety, hopelessness, concern about the future, fear, and loneliness.

The impact of an earthquake on individuals is contingent on various factors, including its duration and magnitude. However, the effect of an earthquake on an individual is also influenced by their coping skills, self-efficacy, support systems, personality structures, psychological well-being, and previous traumatic experiences (Bıçakçı and Okumuş, 2023). Individuals who have directly experienced an earthquake have been observed to exhibit a marked decline in performance, a loss of motivation, the occurrence of nightmares, depression, and an increased tendency to engage in substance use (Sönmez, 2022). One of the resources to which individuals affected by an earthquake can turn for recovery is psychosocial support. Psychosocial support is a type of support that strengthens and reinforces the coping skills of individuals affected by disasters, accelerates their recovery processes, and enables them to return to their normal lives sooner (Demiröz and Polat, 2022).

The earthquake has had a disproportionate impact on children, women, individuals with disabilities, the economically disadvantaged, and the elderly. The earthquake caused significant destruction to the homes, workplaces, and schools of the earthquake victims in the region, resulting in the loss of family members and loved ones. In some cases, earthquake victims sustained limb loss due to entrapment under collapsed structures. Even in cases where physical injuries were not sustained, the psychological impact of being trapped under debris and awaiting rescue for extended periods without sustenance or hydration was significant (Polat, 2024).

Psychosocial support is of pivotal importance in facilitating the adaptation of earthquake victims and those indirectly affected by the earthquake to daily life. Psychosocial support has been demonstrated to exert a comprehensive impact on the enhancement of the capacity of those affected by the earthquake to cope with emergencies and on the restoration of their lives to a normal course (Altun, 2016). One of the groups impacted by the seismic event is the student body. It is evident that students constitute a demographic that has been particularly impacted by the seismic event. This is primarily due to the destruction of their educational institutions, the loss of their families and friends, the unsuitability of their environment for educational and training purposes, their inability to meet their physiological needs, and the chaotic environment. Such extraordinary disaster situations invariably give rise to chaos. This phenomenon can engender feelings of uncertainty, helplessness, and hopelessness among affected individuals. Psychosocial and social support systems have been demonstrated to play a crucial role in the management of uncertainty, helplessness, and hopelessness (Arslankoç, Doruk, & Koçak, 2024). Psychosocial support has been demonstrated to be an effective intervention for individuals seeking to address psychological and emotional wounds. The utilization of psychological and social support from peers has been identified as one of the most prevalent methods (Yelten et al., 2017). The decision to focus on university students in this study stems from the observation that peers represent one of the groups with whom university students, often separated from their families, have the closest contact. The opportunity for university students to engage in prolonged interaction with their peers is conducive to the provision of social and psychological support.

University education is regarded as the culminating phase of the educational continuum. The majority of students who have successfully completed this stage will transition into the workforce, thereby becoming capable of fulfilling their developmental tasks, which include the establishment of a career and a family. However, the fear of earthquakes has been shown to cause students to experience feelings of anxiety, hopelessness, and uncertainty (Temiz, 2025). Conversely, a considerable number of students are compelled to relocate to distant cities for the purpose of pursuing higher education. Students residing in cities or university cities that have experienced seismic activity have encountered challenges related to separation from their families and have experienced profound anxiety. Students who are geographically distant from their families, have experienced the seismic event, and are overwhelmed with feelings of despair are supported by their university peers during this challenging period. The fact that university students are close in age facilitates the development of empathy among them. A peer group can be defined as a group of people of similar age who provide mutual support through interaction. Individuals within this group fortify their interpersonal bonds by soliciting assistance from their group members when necessary or by providing support in return (Çınar & Çalışkan, 2012). Individuals who engage in interactions that are reinforced tend to exhibit increased levels of comfort in expressing themselves. Consequently, it is imperative to undertake research on university students affected by the earthquake to ascertain the impact of peer support on their level of hope.

Hope serves as a psychological and emotional shield that protects individuals from potential positive or negative events (Cihangir Çankaya and Meydan, 2018). It is hypothesized that the provision of peer support to students affected by the earthquake can enhance their level of hope. The enhancement of hope in students has been demonstrated to facilitate the identification of strategies to achieve their objectives, promote motivation, and cultivate positive future expectations (Atilla & Yıldırım, 2023). It is imperative for individuals impacted by the Kahramanmaraş earthquake to maintain a sense of optimism in order to persevere in their daily lives. Hope connects a person to life. This phenomenon serves as a catalyst, propelling individuals to advance irrespective of their contextual circumstances. Individuals who possess hope exhibit a propensity to persist in their pursuit of objectives, driven by the prospect of attaining them (Bulut, 2020). They establish objectives for themselves to actualize their aspirations. They devise alternative solutions to overcome the obstacles in front of their goals and to overcome the difficulties they encounter (İşgör, Demir, & Gürtepe, 2023). In the aftermath of such catastrophes, individuals may experience a sense of despondency regarding their future prospects. This phenomenon can lead to a state of despondency, marked by a reluctance to engage in productive activities or pursue ongoing personal development. Even actions that can be described as simple can present challenges for individuals. It is precisely this capacity to mitigate negative sentiments regarding the future that distinguishes hope from other psychological factors. According to Sürücü and Mutlu (2016), when individuals possess hope for the future, they are better able to focus on their goals, cope with difficulties, and feel empowered.

The objective of this study was to provide a framework for peer support to university students affected by the earthquake at the primary and secondary levels. These students experienced a decline in their levels of hope due to the uncertainty they faced. The aim was to support them against potential problems they might encounter in their social lives. The objective of the present study was to observe the impact of this support, primarily in terms of hope, on the psychosocial support provided to students. The objective of these 10-week sessions is to enhance group members' levels of hope, to refine their communication skills, to identify solutions to potential challenges, to cultivate their empathy, and to empower them to elevate their hope by employing coping mechanisms when they experience feelings of hopelessness. The present study examined the effect of peer support on university students' levels of hope. A review of the extant literature revealed an absence of studies in the field of psychology that examined the hope levels of university students affected by earthquakes and their peer groups. However, a review of the literature on the use of SUÖ in psychology reveals that, in the study by ÇELİK et al. (2020), SUÖ was employed to measure loneliness. The study also identified a need to strengthen social support mechanisms at universities to intervene with individuals experiencing high levels of loneliness, and it suggested that group therapy could be an effective coping mechanism for loneliness. Çetin Gündüz et al. (2017) discovered a correlation between elevated levels of hope and problematic internet use among university students. The study further revealed that individuals' hope levels decline during periods of social isolation and are significantly impacted by the adverse effects of the internet. Yarıcı's (2022) research indicated that the concept of hope plays a crucial role in enabling individuals to cope with challenging circumstances. Additionally, sarı et al. A 2019 study indicated that individuals grappling with social media dependency, exemplified by Facebook usage, stand to benefit from individual or group psychological interventions. These interventions, when coupled with activities promoting social well-being, have been found to enhance hope and facilitate recovery from dependency. In light of the shortcomings and recommendations documented in these studies, the present research endeavors to address the social support systems among university students,

incorporating group interventions aimed at fostering hope. It employs a holistic approach in assisting members in establishing future goals and identifying alternative solutions for achieving these objectives.

The study aimed to measure the hope levels of university students affected by the earthquake and to increase their psychological and social skills through peer support. In this context, answers were sought to the following research questions:

1. What is the effect of peer support on the hope levels of university students who have been exposed to traumatic situations at the primary and secondary levels?
2. To what extent does peer support affect the subdimensions of alternative coping and proactive thinking in university students exposed to traumatic situations at primary and secondary levels?
3. What are the opinions of university students exposed to traumatic situations at primary and secondary levels regarding the intervention program implemented by forming a peer support group?

Method

Research Model

The objective of this study is to ascertain the extent to which university students affected by the earthquake experience hope. The study is designed to support the social and emotional skills of these students through the medium of peer support. This study employs an action research design, which is a qualitative research method.

According to Yıldırım and Şimşek (2013, p. 333), action research is defined as the process of collecting data in a planned and systematic manner, examining and analyzing the collected data in order to investigate problems found in the application prepared by a practitioner working in institutions and organizations alone or with a researcher, or the existing problem, and to eliminate these problems (Bozan & Anagün, 2019). The action research method was selected for this study because it involves the implementation of activities designed to ascertain the extent of hope among university students affected by the earthquake. The study will also evaluate the outcomes following the provision of social and emotional support through peer support. The employment of data triangulation in qualitative research enhances the precision of studies, facilitates a comprehensive understanding of the subject under study, and establishes its methodological framework (Işık and Semerci, 2019). Therefore, SUÖ, video recordings, and the observation method were used as data triangulation methods in this study.

Study Group

The study's participants comprised a peer group of 13 students (4 male, 9 female) aged 18-25, with an average age of 20.38, enrolled at Bayburt University. The selection of group members was predicated on the utilization of scale results from 137 participants. Of the participants, 24 were male and 123 were female. A total of 13 participants who scored below 40 on the SUÖ were selected to form a peer group. The cutoff point was determined based on the psychometric properties of the SUÖ, and it was accepted as the threshold value. This determination was made after taking into account the scale's norm values and standard deviation calculations. A group was formed consisting of individuals who scored within

the intended range on the SUÖ and who voluntarily agreed to participate in the study. The utilization of these criteria in the formation of the group ensured that the critical points of the study were identified and that a plan was formulated to intervene at these points (Baltacı, 2018).

Data Collection Tools

Video recordings, researcher's diary, Continuous Hope Scale, and observation were utilized as data collection instruments and applied to participants in the peer group throughout the process.

Video Recordings

Video recordings were utilized during weekly sessions to facilitate the researcher's examination of the activities of the working group and enable a more precise assessment. The video recordings were subject to weekly review, during which points that had been overlooked during consultations with group members were identified.

Researcher's Diary

The researcher's diary serves as a medium for the documentation of ideas, observations, sentiments, and reflections, as well as noteworthy points and remarks during the course of the study (Ersoy, 2015). The researcher documented significant points during the 10-week process and disseminated these points to the members as required.

Continuous Hope Scale (CHS)

It is imperative to acknowledge the significance of hope in the context of psychological well-being, life satisfaction, motivation, and mental health. A high level of hope in individuals indicates that they have the potential to fully perform their functions. Consequently, Snyder and colleagues developed the Continuous Hope Scale to assess the extent of hope in individuals (Tarhan & Bacanlı, 2015). In 2015, Sinem Tarhan and Hasan Bacanlı adapted the scale into Turkish. The construct validity of the scale was established through confirmatory factor analysis. The analysis yielded the following fit indices: The following indices were calculated: GFI = .96, AGFI = .92, RMR = .08, NNFI = .94, RFI = .90, CFI = .96, and RMSEA = .077. The Continuous Hope Scale, developed by Snyder and colleagues in 1991 for individuals aged 15 and older, comprises 12 items and 2 subscales. These include alternative paths and agentive thinking. The overall score is derived from the scores obtained from the subscales. Participants are instructed to indicate their most accurate assessment of their own physical state by selecting the option that best aligns with their personal perception on an eight-point Likert-type scale. The scale ranges from 8 to 64, representing the lowest and highest attainable scores, respectively. The test contains six filler questions. Questions that do not fall into the category of filler questions are scored using a Likert-type scale (Tarhan and Bacanlı, 2015). The Continuous Hope Scale has been developed to assist individuals in establishing realistic objectives, defining their identities, surmounting challenges, and enhancing the significance of their lives. This scale has been utilized to assess the hope levels of individuals partaking in peer support groups prior to and following intervention, thereby facilitating a more pronounced revelation of the discrepancy.

Validity and Reliability

Reliability Test-Retest Reliability: The relationship between the first and last applications of the items related to the agentive thought dimension in SUÖ ($r = 0.81$; $p .001$), the relationship between the first

and last applications of the items related to the alternative ways of thinking dimension ($r = 0.78$; $p .001$), and the relationship calculated using the total score obtained from the scale ($r = 0.86$; $p .001$) were all statistically significant. The analyses indicated that the scale is consistent and possesses validity and reliability in the conditions of our nation. Concurrently, the scale exhibits a quality that can be utilized discriminatively by individuals engaged in the domain of mental health (Tarhan & Bacanlı, 2015).

The construct validity of SUÖ was examined using exploratory and confirmatory factor analysis. To this end, exploratory factor analysis was employed to examine the dimensions of the scale, and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's test were utilized to assess the suitability of the data for factor analysis. A KMO value of .90 is regarded as excellent, .80 as very good, .70 as good, .60 as fair, and .50 as poor. In this particular instance, the KMO value was determined to be .862, which is regarded as being very good. The Bartlett's test of Sphericity value was calculated as 760.997 ($p < .001$). The final analysis indicated that SUÖ exhibited a two-factor structure analogous to the original scale, with a similar factor distribution to that of the original scale. Specifically, items 1, 4, 6, and 8 were allocated to the Alternative Ways of Thinking factor, while items 2, 9, 10, and 12 were assigned to the Activating Thoughts factor. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .83, and the KMO value was .86. The analysis revealed that the scale in its current form accounted for 61% of the total variance. Principal Component Analysis was performed, with the oblique rotation method employed (Tarhan and Bacanlı, 2015).

Observation

Observation is defined as the collection of data from the environment through the sensory organs (Bayık, 1989). During the group sessions, the researcher observed instances in which participants exhibited reluctance to articulate their thoughts or demonstrated divergent reactions compared to their counterparts when the subject was introduced. Subsequently, the researcher employed these observations to intervene with the participants at the optimal junctures during the ensuing processes.

Data Collection

This section describes the data collection process:

Implementation Process

The initiative, titled "Measuring the Hope Levels of University Students Affected by the Earthquake and Forming Peer Support Groups," involves the establishment of peer support groups. The treatment is comprised of 10 weekly sessions. The group sessions were held at a state university. The implementation of the peer support group entailed the active involvement of 13 students, with sessions conducted on a biweekly basis for a duration of 90 minutes.

During the initial week, group members engaged in activities designed to facilitate interpersonal interaction and the sharing of experiences related to the earthquake. The researcher then proceeded to educate the group members on the appropriate actions to take prior to, during, and following an earthquake. The second week of the program entailed the discussion of protective factors. Group members indicated that the presence of their families and friends served as protective factors. The discussion also encompassed the significance of concepts such as social support, patience, spirituality, hope, and the interpretation of events as coping strategies. In the third week, group members engaged

in a process of introspection and self-examination, aiming to identify the predominant emotions experienced in their past and present. They also explored the physical sensations associated with these emotions, identifying the body parts that were most affected during periods of intense emotional response. Furthermore, the group members investigated coping mechanisms that could be employed to manage these emotions when they began to manifest physically, with the objective of developing strategies to prevent harm to their physical well-being. The fourth week centered on the concepts of future and hope, with an objective to enhance members' future planning skills and underscore methods for identifying alternative solutions to any challenges they might face. The fifth week entailed the screening of the film "Don't Lose Hope" for the members, with the objective of instilling the concept of hope and encouraging them to articulate their reflections on the film. The cinematic experience has been demonstrated to be an effective catalyst for the articulation of repressed emotions (Demir, 2024).

In the sixth week of the study, The group members engaged in the creation of artwork centered on the theme of hope and provided each other with constructive feedback on their respective artistic creations. The artists then proceeded to complete each other's artwork, employing the station technique. This initiative was designed to enhance interaction among group members and cultivate their collaborative capabilities. The art activity was designed to assist group members in expressing their emotions with greater ease and facilitating their emotional recovery (Sung, 2023). In the seventh week of the study, The book "The Search for Meaning" was read, and analyses related to the book were conducted. The selection of this method stems from the notion that the healing power of books is a viable approach to address both superficial and profound challenges (Bulut, 2010). A series of inquiries were directed at group members regarding the scenarios depicted in the book, soliciting their hypothetical responses to the situations presented. Week 8: A volleyball match was organized, with the group members participating. To ensure equitable participation and foster collaboration among group members, the teams were periodically reorganized, resulting in members being assigned to different teams on a rotational basis. As indicated by Çimen and Yıldız (2022) The positive impact of sports on an individual's psychological well-being has been well-documented. Consequently, sports activities were incorporated into the group activities. In the ninth week, group members engaged in a writing activity centered on the theme of hope. The act of writing facilitated the development of group members' awareness, enabled the articulation of their thoughts and feelings, and contributed to the establishment of a coherent understanding of the events transpiring. The analysis revealed that the expression of positive sentiments, particularly the concept of hope, was a significant factor in the attainment of favorable outcomes by the group members (Turan and Tekin, 2023). In the tenth week, the sessions with the group members were evaluated from start to finish, and the members analyzed their own development. Subsequent to the termination of the session, SUÖ was reapplied.

Data Analysis

The researcher employed the SPSS software to analyze the discrepancy between the pre-test data obtained from the peer group on the Continuous Hope Scale and the post-test scores obtained following ten weeks of social and emotional support. A repeated variance analysis was conducted, which revealed and reported a ten-week discrepancy between the group members' initial and final test results.

The researcher then conducted a subsequent analysis of the video recordings obtained during the weekly sessions. This analysis employed a descriptive approach to ascertain each individual's weekly progress in social and emotional development, enhancement of communication skills, and adaptation.

The researcher's diary enabled the researcher to closely monitor the subjects' development by conducting content analysis of the peer group members' behavior in the group during the weekly sessions.

The determination was made regarding the normality of the data distribution. The normality test was conducted by examining the skewness and kurtosis values. The skewness value was observed to range between -1.017 and -1.091, while the kurtosis value ranged between 0.038 and 1.173. When the skewness and kurtosis values are between -1.5 and +1.5, the distribution is considered normal (Tabachnick and Fidell, 2013). Table 1 presents descriptive data related to normality tests.

Table 1. *Participants' levels on the continuous hope scale*

	N	Min	Max	M	ss	Flatness	Skewness
Continuous Hope Scale Pre-Test	13	8.00	40.00	29.923	10.012	.038	-1.017
Continuous Hope Scale Post-Test	13	9.00	60.00	40.000	14.148	1.173	-1.091

Findings

Findings Related to the First Sub-Problem

Table 2 presents the results of the dependent sample t-test conducted to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test scores on the continuously distributed hope scale:

Table 2. *Dependent sample group t-test showing the difference between participants' pre-test and post-test means*

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
Pre-test	29.923	13	10,012	2,776	-3,481	.005
Final Test	40.000	13	14,148	3,923		

** $p < .01$

As illustrated in Table 2, the findings of the dependent sample group t-test demonstrate the discrepancy in the means of the pre-test and post-test scores of the participants. The results of the study indicate a statistically significant difference between the participants' scores on the continuous hope scale in the pre-test and post-test ($t: -3.481, p .05$). The post-test scores of the participants ($x: 40.00$) exhibited a statistically significant increase compared to their pre-test scores ($x: 29.92$).

The "Cohen's d" value is a statistical measure used to interpret the extent to which the means of measurements that exhibit statistically significant differences are separated from each other in terms of standard deviation. Cohen's d is a standardized effect size value. This value is interpreted as small when $d=.2$, medium when $d=.5$, and large when $d=.8$ (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). This value is derived by dividing the difference between the means by the standard deviation. Consequently, upon calculating the Cohen d value for the participants' pre-test and post-test scores, a result of $d = .96$ was obtained. This value indicates a substantial discrepancy between the means, as defined by Cohen's effect size interpretation criteria.

Findings Related to the Second Sub-Problem

The continuous hope scale is comprised of two dimensions: alternative pathways thinking (APT) and agentic thinking (AT). As illustrated in Table 3, the findings of the dependent sample t-test indicate the presence of a discrepancy between the pre-test and post-test results within the sub-dimensions.

Table 3. *Paired-sample t-test showing the difference in participants' pre-test and post-test means in the sub-dimensions*

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p
Pre Test AYD	16,846	1 3	5,913	1,640	-3,080	.010
Final Test AYD	21,000 *	1 3	7,560	2,097		
Pre Test ED	15,230	1 3	7,013	1,945	-1,415	.182
Final Test ED	19,000	1 3	7,245	2,009		

* p < .05

As illustrated in Table 3, the findings of the dependent sample group t-test reveal the variances in the participants' pre-test and post-test means according to sub-dimensions. The findings indicate a statistically significant discrepancy between the scores obtained by participants on the alternative pathways dimension in the pre-test and post-test (t: -3.080, p .05). The discrepancy between the participants' pre-test and post-test scores on the agentive thinking dimension does not attain statistical significance (t: -1.415, p > .05). The mean scores on the post-test for the alternative paths thinking dimension (x: 21.00) are statistically significantly higher than the mean scores on the pre-test (x: 16.84).

Accordingly, upon calculating Cohen's d value for the participants' alternative paths thinking dimension for the pre-test and post-test, a result of d = .85 was obtained. This value indicates a substantial discrepancy between the means, as defined by Cohen's effect size interpretation criteria. Conversely, although no substantial discrepancy was observed, a subsequent calculation of the Cohen d value for the participants' agentive thinking dimension revealed a value of d = .39 for the pre-test and post-test. This value indicates a negligible difference between the means according to Cohen's effect size interpretation criteria.

Findings Related to the Third Sub-Problem

Video-supported researcher diaries and observation reports were analyzed in the analysis of the qualitative data obtained. The results of the content analysis are presented in Table 4, which is divided into themes and categories.

Table 4. *Content analysis results*

Thema	Categori
Emotional state and coping mechanisms	Dominant emotional patterns
	Coping strategies
Goal setting and future orientation	Goal quality

The content analysis of group sessions with university students affected by the earthquake yielded notable findings. The data obtained from the sessions was subsequently categorized under the overarching themes of "emotional state and coping mechanisms" and "goal setting and future orientation."

The overarching theme of emotional state and coping mechanisms encompassed two distinct categories: "predominant emotional patterns" and "coping strategies." According to the prevailing emotional patterns category, participants exhibited symptoms of pessimism and hopelessness, anxiety about the future, belongingness issues, and stress and anxiety. According to the coping strategies category, those seeking social support employ active coping methods (problem-focused approaches, social support, praying, talking to oneself, talking to the person with the problem, etc.) or passive coping methods (avoidance behaviors such as sleeping, eating, staring blankly at the ceiling). The following section presents the participants' self-reported emotional state and coping mechanisms during the initial sessions.

"When I have a problem, I don't think I have a strong side that can protect me. I usually prefer to go to sleep" (K5).

"I smoke and drink tea or think about the problem on my own. This makes me feel better at that moment" (K8).

"When I have a problem, I usually lie down and stare at the ceiling and think" (K2).

"If the problem I'm having is related to a friend, I wait for them to come and talk to me. If they don't come, I go and talk to them and distance myself from that person" (K3).

Active coping skills can be defined as the strategic solutions an individual uses to focus on and resolve a problem when faced with it, rather than ignoring it. These approaches vary. An examination of the approaches employed by group members reveals a primary strategy of emotional acceptance. In the face of adversity, individuals opt for a stance of acceptance, rather than the suppression of emotions, thereby facilitating the process of emotional experience. It is imperative for individuals to acknowledge and encounter both negative and positive emotions. Emotions that are repressed instead of being expressed can eventually amass and, at some point in the future, lead to harmful consequences for individuals. The second approach involves the regular performance of breathing exercises and physical activities that promote the release of hormones such as serotonin, thereby facilitating the management of stress in response to problematic situations. The third approach involves cultivating positive thinking habits and fostering self-compassion. It is inevitable that challenges will arise in all domains of existence. The underlying causes of these problems are not invariably individual in nature. Individuals are subject to challenges that are beyond their control. In such circumstances, it is imperative for the individual to adopt an acceptance stance, rather than engaging in self-blame for perceived missteps. Instead, the focus should be directed towards identifying resolutions and implementing actions that lead to effective solutions. The fourth approach involves the establishment of a structured routine and order. Adherence

to a structured routine has been demonstrated to facilitate composure in challenging circumstances. For instance, engaging in a hobby with the objective of reducing anxiety and stress is a strategy that can be employed. The fifth path is to seek support. In circumstances characterized by complexity and challenge, it is imperative for individuals to have the assurance of the support and trustworthiness of those they hold dear and who are entrusted with their well-being. When individuals feel understood and safe, they can find the strength within themselves to focus on their problems. The sixth method entails the pursuit of professional assistance. It is an inherent aspect of the human condition that there are periods when one can feel trapped. In such circumstances, the efficacy of coping mechanisms may be inadequate. Consequently, it is imperative for individuals to seek assistance from a mental health professional, as doing so is crucial for their well-being and resilience. The following section presents the participants' perspectives on active coping skills and their emotional state following the activity.

"As I talked with my friends, I realized that I actually use many different methods. For example, sharing the issue with close friends and getting their opinions is also a way of coping" (K5).

"When we had a problem with someone, talking it over with that person was also one of the methods that made us feel better" (K7).

"When I was in a situation I couldn't get out of, I used to pray a lot. Actually, praying was also a way of talking about the problem and feeling better" (K1).

"When I felt bad, I preferred spending time with my friends or participating in different activities and socializing. Actually, the reason I joined this group was to socialize and feel better" (K12).

The study demonstrated that group members possess an awareness of their active coping skills. An analysis of the sessions reveals that when participants encounter a problem, they attempt to resolve it, communicate their concerns to friends or family, and seek their support. Additionally, they utilize their faith and make an effort to reconcile with the individual involved in the problem. Furthermore, an examination of the other methods employed reveals a tendency among members to adopt a passive approach in addressing problems. It has been observed that members utilize various coping mechanisms, including sleep, nourishment, music listening, and ceiling gazing, when confronted with challenges. A thorough examination of the research data reveals minimal fluctuations in the Motivational Thinking dimension. Executional thinking is defined as an individual's belief in themselves and their motivation. Group members are aware of active coping methods and have been observed employing some of them; however, passive coping skills are more frequently utilized. The cultivation of the executional thinking dimension is imperative for enhancing members' self-efficacy and averting passive coping mechanisms. The development of the agency dimension has been demonstrated to be a significant predictor of enhanced problem-solving efficacy. Achieving persistence in this dimension, even in the face of unfavorable long-term scenarios, is essential for members to maintain their resilience. By cultivating a mindset of perseverance, they can navigate challenging circumstances and draw upon their inner strength to overcome adversity. Consequently, it is more probable that they will sustain their hope, psychological well-being, and resilience.

In the context of goal setting and future orientation, the categories of goal quality, obstacle perception, and alternative paths are particularly salient. In the context of life and career planning, it is evident that individuals vary in their ability to define and articulate their goals. Some individuals

demonstrate a clear sense of direction, while others encounter challenges in this regard. These challenges may stem from factors such as a lack of self-confidence, pessimism, hopelessness, academic performance anxiety, or economic concerns. With regard to obstacle perception and the search for alternative paths, the overwhelming majority of participants expressed confidence in their ability to overcome obstacles and demonstrated a high level of self-efficacy in identifying alternative routes. The following are some of the participants' initial views on goal setting and future orientation before the activity:

"My goal is to reach very high positions in the future, but when I look at myself now, I am far behind my goal, and my goal seems impossible to me" (K3).

"I think my goal is achievable, but I have some obstacles in front of me right now. First, I need to successfully finish school, and then I need to get very high scores on the exams I will take" (K2).

"I want to work as a teacher at the high school I graduated from, but to achieve this, I need to work very hard, and I don't like studying. I need to resolve this issue first" (K8).

"Actually, I want to be a doctor, but I am currently in a different department. I need to drop out of school and prepare for the exam again, but I don't know what I will do if I drop out and fail the exam" (K6).

After the activity on goal setting and future orientation, some of the participants' views were as follows:

"Writing down my goal and the steps to achieve it showed me that my goal is achievable. I just need to believe in myself a little and study" (K4).

"I can achieve my goal, but first I need to graduate, pursue my career, and save money. Once I have enough money, I think I can easily reach my goal" (K13).

"I knew I needed to improve my foreign language skills to reach my goal, but when I wrote them down one by one, I realized that a systematic approach would make learning a foreign language easier" (K10).

"While thinking about ways to achieve my goal, I realized that there are other things I can do. I can work in different fields" (K9).

When the session notes are evaluated as a whole, positive developments in communication skills and goal setting were observed in most participants as a result of the sessions conducted with the peer group. However, it can also be said that additional work could be done on coping strategies.

Discussion, Conclusions, and Recommendations

The period of university enrollment is widely regarded as a critical juncture in the development of an individual. Individuals have transitioned from adolescence to adulthood. This transition has resulted in novel challenges for individuals, accompanied by the psychological processes that these challenges engender. It has been observed that individuals of similar ages provide psychosocial support to their peers in the face of these challenges (Bakır, Arslan, & Dilmaç, 2022). Psychosocial support has been demonstrated to be beneficial in disaster situations, such as natural disasters, in terms of alleviating feelings of anxiety, fear, guilt, helplessness, and hopelessness among individuals affected by these events (Arslankoç, Doruk, & Koçak, 2024).

The primary objective of this study is to examine the relationship between the psychosocial development levels of university students affected by the earthquake who have low levels of hope and peer support. The findings of the study indicate a statistically significant relationship between hope level and the alternative paths dimension of the SUÖ. However, no statistically significant relationship was observed between hope level and the action-oriented thinking dimension. The findings indicate that the 10-week sessions facilitate the identification of solutions to the challenges faced by group members. In summary, while members exhibited limited efficacy in identifying alternative solutions to problems prior to the sessions, they demonstrated notable improvement in this regard following the sessions. An examination of the Cohen's *d* data presented in the research results reveals substantial disparities between the pre-test and post-test data in the alternative ways dimension. Conversely, a modest divergence is observed in the action-oriented thinking dimension.

An examination of the data collection sources utilized by the researcher during the research process reveals that the group members underwent changes between the first and last sessions. During the course of the intervention, it was observed that the group members exhibited an enhancement in their communication skills, a strengthening of their goal-setting and planning abilities, an increase in their empathy skills, a more effective acceptance of their emotions without suppression, and a shift in their approach to events from a variety of perspectives. As members set goals for the future and found solutions to overcome potential obstacles related to these goals, their self-confidence was restored and their level of hope increased. The present study revealed an as yet invisible relationship between the concepts of goals and hope. Individuals who possess clearly defined objectives for the future have been shown to possess a heightened sense of optimism, a greater capacity to overcome adversity, a strong sense of self-efficacy, and a propensity to engage in behaviors that are oriented towards the achievement of their objectives (Sürücü and Mutlu, 2016).

Peer support has been identified as a preferred support system among university students. Peer support has been demonstrated to facilitate assistance in numerous domains, including social, academic, personal, and psychological realms. In light of the developmental characteristics under consideration, the provision of peer support has been determined to be a suitable intervention for university students (Yelten et al., 2018). As indicated by the findings of the research study, university students who received peer support exhibited a propensity to reciprocate support within their respective groups. These students demonstrated effective communication skills, exhibited a high degree of empathy, and demonstrated an increase in their levels of hope.

It is recommended that subsequent studies investigate the association between peer support and hope levels in a more exhaustive manner. It has been demonstrated that the duration of the study could be extended to enhance the scores on the action-oriented thinking dimension, which is one of the

subdimensions of SUÖ. The findings indicate that extending the duration of sessions, rather than confining them to a 10-week span, has the potential to enhance members' performance on this particular dimension. This enhancement is predicated on an increase in the number of activities engaged in by members that pertain to the agentive thinking dimension. The agentive thinking dimension is associated with individuals' personal beliefs and motivations. It is posited that an increase in scores on the agentive thinking dimension will result in a corresponding increase in the lasting effect. Individuals who demonstrate an increase in scores on this dimension will possess an intrinsic fortitude that will enable them to effectively manage future challenges and will be able to utilize coping mechanisms with greater efficacy. The implementation of application activities related to coping strategies can be executed in accordance with the members' needs to enhance their performance in the action-oriented thinking dimension. An examination of the alternative paths dimension reveals that alternative paths pertain to individuals who identify divergent methodologies for problem resolution when confronted with a given problem. To sustain or augment scores in this dimension, endeavors pertaining to the challenges members encounter in their daily lives can be augmented. To assess the sustainability of the research, a subsequent session can be conducted after a greater number of sessions to ascertain the psychosocial status of the members. Subsequent to the follow-up session, the SUÖ can be reapplied in order to facilitate the visualization of the data.

The study shows that group members use various coping methods to deal with the problems they experience. These methods are divided into active coping and passive coping. Looking at active coping, it is seen that members engage in activities aimed at solving the problem situation or seek support. Looking at passive coping, it is seen that there are activities aimed at distancing oneself from and suppressing the problem situation. Working on increasing active coping methods and preferring these increased methods over passive coping methods may increase the long-term sustainability effects of the research. In addition to their own active coping methods, members can use other methods such as recognizing and accepting their emotions, engaging in activities involving movement such as sports, exercise, and dance, acquiring hobbies and using them in situations of intense stress caused by problems, strengthening ties with people in their support systems, or seeking professional help.

This research was designed as action research, one of the qualitative research methods. Furthermore, the data in the research were examined using descriptive research methods. Among the limitations of the research is that the peer group was not homogeneous. It is thought that if the number of female and male participants were equally distributed, it might be easier for group members to open up. Furthermore, extending the session duration beyond 10 weeks may be appropriate to better address coping skills and potentially increase the score in the action-oriented thinking subscale. After sessions lasting more than 10 weeks, the SUÖ should be reapplied one month later to observe its sustainability. To yield more reliable results, the intervention study could also include a control group. This will clearly reveal the extent of the study's durability after the revisions have been made.

Conflict of Interest Statement and Ethical Disclosure

The researcher has no conflict of interest with other individuals or institutions related to the research.

This study was conducted in accordance with the approval of the Bayburt University Ethics Committee dated 17.10.2024 and numbered 270.

References

- Akkaya, M., & Dursun, A. (2025). Deprem korkusu uyku kalitesi ve belirsizliğe tahammülsüzlük: Deprem deneyimi olan yetişkinler üzerine bir araştırma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 28, 59-70. 10.5505/kpd.2025.19794
- Altun, F. (2016). Afetlerde psikososyal hizmetler: Marmara ve Van depremleri karşılaştırmalı analizi. *Çekmece İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9), 183-197.
- Arslankoç, S., Salduz Doruk, Ç., & Koçak, O. (2024). Deprem bölgesindeki psiko-sosyal hizmetlerin değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(1), 108- 127. 10.35341/afet.1306045
- Atilla, G., & Yıldırım G. (2023). Umudun yaşam doyumu ve olumlu gelecek beklentisi üzerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 341-359. 10.30798/makuiibf.1097548
- Bakır, V., Arslan, C., & Dilmaç, B. (2023). Z- kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2053-2076. 10.37669/milliegitim.1110796
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayık, A. (1989). Gözlem becerilerinin geliştirilmesi için hemşirelik okulu eğitimcileri ve öğrencileri için rehber. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(2), 33-40.
- Bıçakçı, A. B., & Okumuş, E. (2023). Depremin psikolojik etkileri ve yardım çalışanları. *Avrasya Dosyası Dergisi*, 14(1), 218-248.
- Bozan, M. A., & Anagün, S. Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı mesleki gelişim süreçleri: Bir eylem araştırması. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 279-313. 10.18039/ajesi.520851
- Bozkurt, V. (2023). Depremin toplumsal boyutu. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 89-111.
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Bulut, S. (2020). *Pozitif psikoloji: Pozitif psikoloji ve umut*. Nobel Yayınları.
- Cihangir Çankaya, Z., & Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. 10.17755/esosder.316977
- Çalışkan, T., & Çınar, S. (2012). Akran desteği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *MÜSBED*, 2(5), 51-57.
- Çelik, E., Arıcı Özcan, N., & Uğur, E. (2020). Yalnızlık ve yaşama bağlanma arasındaki ilişkide sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 803-812. 10.18506/anemon.631902
- Çetin Gündüz, H., Ekşioğlu, S. & Tarhan, S. (2017). Problemlerli internet kullanımı: Kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş ve sürekli umut düzeyinin etkisi. *Eurasian Journal of Education Research*, 70, 57-82.
- Çimen, M., & Yıldız, Ö. (2022). Spor yapan lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 307-325. 10.31680/gaunjs.1146465
- Demir, H. B. (2024). Sinematerapi: Terapötik yolculukta sinemanın rolü. *Filmvisio*, (3), 159-184. 10.26650/Filmvisio.2024.0007
- Demiröz, F., & Polat, G. (2022). *Pandemide sosyal hizmet: Pandemide sosyal hayat*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. 10.33907/turkjes.607997
- İşçi, C. (2008). Deprem nedir ve nasıl korunuruz? *Journal of Yaşar University*, 3(9), 959-983.
- İşgör, İ.Y., Demir, S., & Gürtepe, A. (2023). Üniversite öğrencilerinde umut ve kişilik özelliklerinin azim üzerindeki yordayıcı etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 346-361. 10.7884/teke.5618
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2023). Afetlerle tetiklenen belirsizlik ve stres sürecinin nöroanatomi ve kontrolü. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 741-747.
- Ogan, S., Öz Soysal, F. S., & Aysan, F. (2023). Travma ve krize müdahale yaklaşımları: Kuramsal bir bakış . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1431-1457. 10.51460/baebd.1388105
- Polat, T. (2024). Kahramanmaraş merkezli depremlerin arama kurtarma teknisyenleri tarafından değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(2), 329-340. 10.35341/afet.1287897

- Sağ, M. (2023). Sanat terapisinin psikolojik boyutları ve alımlamalar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 62, 162-171. 10.53568/yyusbed.1386522
- Sargın, N., Avşaroğlu, S., & Ünal, A. (2016). *Eğitim ve psikolojiden yansımalar: Bireyin yaşamında umut*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Sarı, S. V., Aydın, B., Şahin, M., & Oktan, V. (2019). Facebook bağımlılığının açıklanması: Ruh sağlığı sürekliliği ve sürekli umudun rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1799- 1810. 10.24106/kefdergi.3356
- Sönmez, M. B. (2022). Deprem psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *TOTBİD Dergisi*, 21, 337-343. 10.5578/totbid.dergisi.2022.46
- Şener, Ö., & Özkur, S. G. (2022). Eğlence mekanlarında çalışan konsomatristlerin maruz kaldıkları ikincil travma ve baş etme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(43), 291-306. 10.46928/iticusbe.1054158
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Temiz, Y.E. (2025). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerini yaşayan üniversite öğrencilerinde deprem korkusu, dindarlık ve umutsuzluk ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 92-111. 10.17335/sakaifd.1643256
- Turan, N., & Tekin, I. (2023). Psikolojik stresle baş etmede olumlu duygulara odaklanma: Dışavurumcu yazma müdahalesi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 10(3), 445-468. 10.31682/ayna.1206981
- Yarıcı, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinde depresyon, anksiyete, umutsuzluk ve stresle başa çıkma düzeylerinin incelenmesi*. [Tez No. 745750]. [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazıcı, H. T., Barut, Y., & Özcan, K. (2022). Çocuğu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış annelerin sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 473-492. 10.57135/jier.1203226
- Yelten, G., Tanrıverdi, S., Gider, B., & Yılmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde akran desteği ve sosyal öz-yeterlik algısının değerlendirilmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-8.

Authors' Contribution Statement

This study is single-authored.

Statement of Support and Acknowledgment

This study was supported by TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Programme. We would like to thank TUBITAK for its support.

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Ergen Bireylerde Sağlıklı Beslenme ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tuğba Nur Topçu*

Öz

Bu araştırmanın amacı, ergen bireylerde sağlıklı beslenme ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 12 ile 19 yaş aralığında 144 kız (%57.1) ve 108 erkek (%42.9) olmak üzere toplam 252 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 'Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Formu' ve 'Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Formu' ile toplanmıştır. Veri analizi olarak korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, hem sağlıklı beslenme hem de psikolojik sağlamlık açısından anlamlı veriler ortaya koymuştur. Veri analizi; Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Psikolojik sağlamlık ile beslenme hakkında bilgi ve olumlu beslenme alt boyutları arasında pozitif; kötü beslenme alt boyutu ile negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeylerinin psikolojik sağlamlıktaki varyansın %41'ini açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp β ile t değerleri incelendiğinde, beslenme hakkında bilgi alt boyutunun ve olumlu beslenme alt boyutunun psikolojik sağlamlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, psikolojik sağlamlık, sağlıklı beslenme

Makale Geçmişi

Geliş: 20/03/2025

Düzeltilme: 29/09/2025

Kabul: 01/11/2025

*Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0009-0001-1280-8328, Bayburt, Türkiye, nurtopcuu1071@gmail.com

Atıf için: Topçu, T. N. (2025). Ergen bireylerde sağlıklı beslenme ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OJCES*, 3(6), 280-295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18022682>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, 1919B012307720 numaralı TÜBİTAK projesinden üretilmiştir. 23-24 Ekim tarihlerinde de Bayburt'ta düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Saraybosna Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde yer alan ve bireyin fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan önemli değişim ve gelişim süreçlerinden geçtiği; kimi zaman ise belirsizlik ve karmaşanın yoğun olarak hissedildiği kritik bir gelişimsel evre olarak değerlendirilmektedir (Feldman, 1997). Bununla beraber ergenlik insan yaşamının en hassas dönemlerindendir (Gürses ve Kuruçay, 2018; Parlaz vd., 2012). Bu yaşam döneminde birey; büyüme, gelişim ve olgunlaşma süreçlerinin kazandırdığı yeni deneyim ve fırsatları elde etme şansı bulurken, aynı zamanda akademik, kişisel ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli risklerle ya da zorlayıcı yaşam olaylarıyla da karşı karşıya kalabilmektedir (Duru ve Arslan, 2014). Psikolojik sağlık, bireyin stresli ya da travmatik yaşantılara rağmen sağlıklı bir gelişim süreci sürdürebilmesi ve çevresine uyum sağlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Sameroff, 2005). Kavram, Latince “resilire” kökünden türetilmiş olup; esneklik, toparlanabilirlik ve zorluklar karşısında yeniden denge kurabilme yetisini ifade eder. Ramirez’e (2007) göre psikolojik sağlık, bireyin olumsuz yaşam olaylarının ardından psikolojik işlevselliğini yeniden kazanabilme, normal yaşamına dönebilme gücü ve iyileşme kapasitesiyle ilişkilidir. Bu yönüyle psikolojik sağlık, yalnızca direnç göstermekle sınırlı kalmayıp, bireyin yaşadığı zorluklardan öğrenerek kendini yeniden yapılandırma sürecini de içermektedir. Bunun yanında psikolojik sağlamlığın, sağlıklı gelişimin sürdürülmesini etkilemek, zor ve travmatik bir yaşantıya maruz kalınca mücadele edebilme gibi birtakım özellikleri vardır (Öz ve Yılmaz, 2008). Psikolojik sağlamlıkta iki önemli durum söz konusudur. Bunlardan birincisi önemli sayılacak bir tehdide, ciddi sayılacak zor yaşantıya maruz kalmadır. İkincisi, gelişimsel süreçte yaşanan önemli saldırı ve travmaları yaşamasına rağmen olumlu bir şekilde uyum sağlayabilmeyi başarabilmesidir (Luthar vd., 2005). Bu durumda bireyin hayatında bireyin gelişimini olumsuz etkileyebilecek durumlar, tehditler olmasına rağmen olumlu sonuçların doğrulması söz konusudur (Masten, 2001). Psikolojik sağlamlığa ilişkin literatürde ortak bir tanım oluşturmak güç olsa da mevcut tanımlamalardan yola çıkıldığında, bu kavramın bireyin olumsuz yaşam koşulları karşısında uyum sağlayabilme ve gelişimsel sürecini devam ettirebilme kapasitesi olarak değerlendirilebileceği söylenebilmektedir.

Günümüzde sağlıklı bir yaşam sürdürmek, birçok birey için temel bir öncelik hâline gelmiştir. Bu kapsamda bireyin hem fiziksel hem de psikolojik açıdan dengeli bir yapıya sahip olması, sağlıklı yaşamın bir parçasıdır. Fizyolojik sağlığı destekleyen başlıca unsurlar arasında dengeli ve düzenli beslenme öne çıkmaktadır. Psikolojik sağlığın temel bileşenlerinden biri olarak benlik saygısı önemlidir. Sağlıklı beslenme, vücudun gereksinim duyduğu besin öğelerinin yeterli, dengeli ve düzenli şekilde alınmasıyla tanımlanmakta ve kaliteli uyku gibi diğer faktörlerle birlikte bireyin genel sağlık durumunu koruma, geliştirme ve kronik hastalık riskini azaltma işlevi görmektedir (Baysal, 1998; Çakır & Erbaş, 2021; Özenoğlu vd., 2021). Öte yandan, sağlıksız beslenme alışkanlıkları aşırı kalori alımına neden olarak obeziteye zemin hazırlayabilir (Bilişli, 2019). Obezite ise, enerji alımı ile harcaması arasındaki dengenin bozulması sonucu vücut yağ oranında aşırı artışla karakterize edilen bir sağlık sorunu olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2020).

Gelişen ve gelişmekte olan ülkelerde, ergenlik dönemindeki bireylerin topluma sağlıklı biçimde kazandırılması ve genç yetişkinlik dönemine dengeli bir geçiş yapmaları hem fizyolojik hem de psikolojik gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Ergenlik, bireyin çeşitli travmalar, stres verici yaşam olayları ve zorlayıcı çevresel koşullarla karşı karşıya kalma olasılığının yüksek olduğu bir gelişim evresidir. Bu tür zorluklarla başa çıkabilme, bireyin psikolojik sağlık düzeyiyle doğrudan

ilişkilidir. Psikolojik sağlamlıkları yetersiz olan ergen bireyler, riskli davranışlar ve olumsuz yaşam sonuçlarıyla karşılaşma açısından daha büyük tehdit altındadır. Bu araştırmada amaç, ergen bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaları incelemek ve sağlıklı beslenmenin bu süreç üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergen bireylerde sağlıklı beslenme ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Proje kapsamında ilişkisel tarama yönteminin tercih edilmesinde temel amaç; değişkenler arasındaki var olan ilişkinin derecesini, aynı anda değişkenlerin birbirlerini etkileme durumunu incelemektir. Tarama araştırmaları, belirlenen örneklemi temel alarak eğilim ve tutumların betimlenmesine olanak tanıyan bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Fraenkel, 2012). Değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alınması açısından ilişkisel tarama yöntemi oldukça önem arz etmektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Bayburt ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Google Form aracılığıyla toplanan veriler doğrultusunda belirlenmiş ve 12 ile 19 yaş aralığında yer alan toplam 252 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması $M = 15.27$, standart sapması $SD = 1.25$ 'tir. Örneklemin %57.1'ini 144 kız öğrenci, %42.9'unu ise 108 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (SBİTÖ)

İlk ölçek, bireylerin sağlıklı beslenmeye yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geliştirilen Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği'dir (SBİTÖ). Ölçek Gönül Tekkurşun Demir ve Halil İbrahim Cicioğlu tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık ve test-tekrar test yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmada 476 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda yapılan hesaplamalarda; iç tutarlılık katsayıları Beslenme Hakkında Bilgi (BHB) alt boyutu için ,90; Beslenmeye Yönelik Duygu (BYD) alt boyutu için ,84; Olumlu Beslenme (OB) boyutu için ,75 ve Kötü Beslenme (KB) alt boyutu için ,83 olarak bulunmuştur. Uzmanlar, iç tutarlılık katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olmasının yüksek güvenirlik düzeyini gösterdiğini ifade etmektedir (Alpar, 2001; Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2014). Bu doğrultuda, SBİTÖ'nün alt boyutlarının yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını değerlendirmek amacıyla benzer özelliklere sahip bir gruba ($n=58$) iki hafta arayla uygulama yapılmış ve test-tekrar test güvenirlik katsayılarının da kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analizler için 476 kişilik bir örneklem grubundan veri toplanmıştır. AFA sonucunda elde edilen veriler, ölçeğin faktör yapısını destekler nitelikte bulunmuştur. DFA sonuçlarında ise uyum indeksleri şu şekilde raporlanmıştır: $\chi^2/sd=1,71$, RMSEA=0,04, PGFI=0,74, PNFI=0,82, GFI=0,92, AGFI=0,90, IFI=0,98, NFI=0,95 ve CFI=0,98. Bu değerlere

bakıldığında, modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği ve DFA ile test edilen yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilmektedir.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12)

Bu ölçek, on bir farklı ülkeden elde edilen verilerle geliştirilmiş ve toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin kültürümüze uyarlanması Gökmen Arslan tarafından yapılmıştır. Sosyo-ekolojik bir perspektiften hareketle hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanmıştır (Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver, 2012). Ölçeğin kısa formu ise Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilmiş; yürütülen iki ayrı çalışmanın sonucunda 12 maddeden oluşan bir yapı ortaya konmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .39 ile .88 arasında değişmekte olup, iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Beşli Likert tipi olarak yapılandırılan bu ölçme aracı, “Beni tamamen tanımlıyor (5)”dan “Hiç tanımlamıyor (1)”a kadar derecelendirilmekte ve alınan yüksek puan, bireyin psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Örnekleme oluşturan lise öğrencileri araştırmacı tarafından gönüllülük esas alınarak seçilmiştir. Çalışma grubu 18 yaş altı katılımcılardan oluştuğu için velilerden onam alınmıştır. Veri grubuna Google form aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını azaltarak araştırmacının ulaşabildiği kişilerden veri toplamasını içerir (Büyüköztürk vd., 2018).

Veri Analizi

Dağılımın parametrik testler için uygun olup olmadığını belirlemede çarpıklık, basıklık, ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte ele alınan betimsel yöntemlere (Abbott, 2011) başvurulmuştur. Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeylerinin psikolojik sağlamlıktaki varyansın %41’ini açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp $\otimes$ ile t değerleri incelendiğinde, beslenme hakkında bilgi alt boyutunun ve olumlu beslenme alt boyutunun psikolojik sağlamlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel işlemler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler

Değişken	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4	5
1. PS	44.44	7.07	–				
2. BHB	19.53	3.37	.29**	–			
3. BYD	20.37	3.74	.01	.01	–		
4. OB	17.33	3.53	.37**	.16**	.01	–	
5. KB	12.36	4.03	-.16**	-.22**	.32**	-.22**	–

* $p < .05$, ** $p < .01$

Kısaltmalar: PS; Psikolojik Sağlamlık, BHB; Beslenme Hakkında Bilgi, BYD; Beslenmeye Yönelik Duygu, OB; Olumlu Beslenme, KB; Kötü Beslenme.

Tablo 1 incelendiğinde, psikolojik sağlamlık ile beslenme hakkında bilgi ($r = .29, p < .01$) ve olumlu beslenme ($r = .37, p < .01$) alt boyutları arasında pozitif; kötü beslenme ($r = -.16, p < .01$) alt boyutu ile negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık ve beslenmeye yönelik duygu ($r = .01, p > .01$) alt boyutu arasında ise anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ve psikolojik sağlamlığa ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	b	t	p
Sabit	24,07	3.89		6.17	.00
BHB	.48	.12	.22	3.86	.00**
BYD	.04	.11	.02	.39	.69
OB	.64	.11	.32	5.41	.00**
KB	-.08	.11	-.04	-.76	.44

$R = .44, R^2 = .19, F = 14,82, *p < .05, **p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeylerinin psikolojik sağlamlıktaki varyansın %41'ini açıkladığı görülmektedir ($R = .44, R^2 = .19, F = 14.82, p < .01$). Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp b ile t değerleri incelendiğinde, beslenme hakkında bilgi alt boyutunun ($\beta = .22, t = 3.86, p < .01$) ve olumlu beslenme alt boyutunun ($\beta = .32, t = 5.41, p < .01$) psikolojik sağlamlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Beslenmeye yönelik duygu ($\beta = .02, t = .39, p > .05$) ve kötü beslenme ($\beta = -.04, t = -.76, p > .05$) ise psikolojik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, ergen bireylerde sağlıklı beslenme ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan araştırmada, psikolojik sağlamlık ile beslenme hakkında bilgi ve olumlu beslenme alt boyutları arasında pozitif; kötü beslenme alt boyutu ile negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Alanyazın, incelendiğinde ergen bireylerde psikolojik sağlamlık ile sağlıklı beslenme arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat psikolojik sağlamlığı etkileyen benzer kavramlar incelendiğinde ergen bireylerle yapılan bu araştırmayı destekleyen çalışmalar bulunmuştur. Sağlıklı olmanın diğer bir şartı olarak kabul edilen spor ve fiziksel aktivitenin psikolojik sağlamlıkla arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır. Sporun ve fiziksel aktivitenin psikolojik sağlamlığının gelişimini etkilerken aynı zamanda koruyucu faktörlerin gelişiminde önemli bir rolü bulunmaktadır. Fiziksel sağlığın, bireyin stresli yaşam olaylarıyla baş etme ve bu süreci sağlıklı bir şekilde yönetme konusunda önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda, sağlığın bozulması birey için ciddi bir risk unsuru olarak değerlendirilmektedir (Coleman ve Hagell, 2007).

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, sporun bireyin sağlığı ve iyi oluşu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Hall, 2011). Buna ek olarak spor yapan bireylerin depresif belirtileri spor yapmayanlara oranla anlamlı düzeyde düşük düzeyde deneyimledikleri gözlemlenmiştir (Arslan vd., 2011). Yao vd. (2020) yapmış oldukları bir araştırmada, katılan bireylere iki ay süreyle düzenli bir spor programı uygulanmış ve program sonucunda katılan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinde olumlu yönde gelişmeler kaydedildiği belirtilmiştir. Bu bilgiler, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Ergenlik döneminde bulunan bireylerin, bir sonraki gelişimsel evreye sağlıklı bir şekilde geçebilmeleri ve bu dönemde karşılaşması muhtemel gelişimsel zorluklar açısından psikolojik sağlamlık düzeyleri büyük bir önem taşımaktadır. Psikolojik sağlamlık, bireyin yaşamını tehdit eden ciddi stresörlere ya da olumsuz yaşam olaylarına maruz kalmasına rağmen, gelişimsel süreçlerini sürdürebilmesi ve işlevsel uyum becerilerini koruyabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Luthar vd., 2000). Günümüzde sayı olarak gittikçe artan kişilerin strese karşı verdiği tepkilerin anlaşılması konulu araştırmalarda psikolojik sağlamlık kavramı çok fazla kullanılmaktadır (Moran ve Eckenrode, 1992; Rew vd., 2001; Tugade ve Frederickson, 2004).

Sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeylerinin psikolojik sağlamlıktaki varyansın %41'ini açıkladığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler tek tek ele alınıp b ile t değerleri incelendiğinde, beslenme hakkında bilgi alt boyutunun ve olumlu beslenme alt boyutunun psikolojik sağlamlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sağlıklı beslenmeye ilişkin bireyin bilgili olması aynı zamanda sağlıklı yaşam sürmesine katkı sağlayacaktır. Sağlıklı yaşam sürebilen bir birey psikolojik olarak da daha iyi olmaya yatkın olacaktır. Bireyin sağlığına yönelik sorumluluk alması, dengeli beslenme, düzenli fiziksel aktivite ve sağlığı destekleyici davranışları benimsemesi sağlıklı yaşam biçiminin temel unsurlarındandır (Yılmaz, 2020). Sağlıklı bir yaşam sürdürmek yalnızca hastalıklardan korunmakla sınırlı olmayıp, aynı zamanda sağlıklı yaşamı destekleyen davranış kalıplarının benimsenmesiyle doğrudan ilişkilidir. Sağlıklı yaşam biçimi; bireyin kendi sağlık durumuna uygun davranışları seçerek günlük yaşantısını düzenlemesi ve sağlığına etki eden tüm davranışları bilinçli şekilde yönetmesi olarak tanımlanmaktadır (Tanrıverdi ve ark., 2009). Alanyazın incelendiğinde, bireylerin sağlıklı yaşam sürmeleri ile mental iyi oluşları ile arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, mental iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarının daha güçlü olduğunu; yaşam kalitelerinin, yaratıcılık düzeylerinin ve bağışıklık sistemlerinin daha yüksek seyrettiğini göstermektedir. Ayrıca bu bireylerin sosyal ilişkilerde daha başarılı oldukları, iş yaşamında daha üretken davrandıkları ve genel olarak daha uzun bir yaşam sürdükleri belirlenmiştir (Keyes, 2002; Keyes, Dhingra ve Simoes, 2010; Lyubomirsky ve ark., 2005).

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde karşılaşılacak gelişimsel sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, bireyin zorluklar karşısında uyum sağlayabilme ve etkili başa çıkma kapasitesi olarak değerlendirilen psikolojik sağlamlık, okullardaki psikolojik danışma hizmetleri açısından büyük bir önem taşımaktadır (Dumont ve Provost, 1999). Güncel araştırmanın bulguları ve ilgili alan yazın göz önüne alındığında lise düzeyindeki ergen bireylerin sağlıklı beslenmesi ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda ergen bireyler için psikolojik sağlamlık düzeylerini ve sağlıklı yaşam sürmeleri için eğitimler düzenlenebilir, bu bireyler için farkındalık çalışmaları önerilebilir. Gelişimsel açıdan kritik bir dönem olan ergenlik döneminde bireylere sağlıklı beslenmenin önemi anlatılıp, sağlıklı beslenmeyen öğrencilerin tespiti yapıp bu yönde çalışmalar okullarda

uygulanabilir. Bu uygulamalar ilk olarak pilot okullarda uygulanıp sonrasında ülke genelinde yaygınlaştırılabilir.

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler kesitsel bir yaklaşım çerçevesinde incelendiğinden, elde edilen bulgular olası nedensel durumlara dair veriler sunsa da bu ilişkiler kesin bir neden-sonuç bağı şeklinde yorumlanamamaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların kavramlara yönelik düşünce ve yaklaşımlarını daha derinlemesine anlayabilmek amacıyla nitel araştırmaların; kavramsal değişimlerin ve gelişim süreçlerinin zaman içinde izlenebilmesi için boylamsal araştırmaların; değişkenler arası etkileri net biçimde ortaya koyabilmek adına ise deneysel çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında katılımcı örnekleminin sadece Bayburt ilinde öğrenim gören öğrencilerden oluşması yer almaktadır. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için farklı yaş grubundaki çocuk ve ergen bireylere yönelik, özel ve devlet okullarından ve farklı illerden daha büyük örneklemeleri içererek kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ölçümlerin katılımcıların kendi durumlarına dair öz-bildirimlere dayanması ve verilerin çevrimiçi yollarla toplanması da sınırlılıklar arasındadır. Bu durumlar, elde edilen bulguların genellemesini sınırlayabilir. Benzer araştırmaların farklı yöntemlerle ve daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılması da diğer öneriler arasında yer alabilir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.10.2023 tarih ve E-82795991-900-160723 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 73-82.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlık ölçeğinin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Çelik, A., ve Çelik, M. Ş. A. Y. (2019). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde koruyucu bir faktör olarak spor ve fiziksel aktivite. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 373-380.
- Çelik, O. B., Demir, G. T., İlhan, E. L., Cicioğlu, İ., ve Esentürk, O. K. (2019). Sporcu ergenlerde psikolojik sağlık. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 296-303.
- Demir, G. T., ve Cicioğlu, H. İ. (2019). Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (SBİTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 256-274.
- Erdoğan, E. (2021). Dijital okuryazarlık ve siber zorbalık: ortaokul öğrencilerine yönelik bir ilişkisel tarama araştırması. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61-76.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Öz, P. D. F., ve Yılmaz, U. H. E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma tek yazarlıdır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir. Sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

RESEARCH

Open Access

Examining the Relationship Between Healthy Nutrition and Psychological Resilience in Adolescents

Tuğba Nur Topçu*

Abstract

The objective of this study is to examine the relationship between a nutritious diet and psychological resilience in adolescents. The study group consisted of a total of 252 high school students aged 12 to 19, including 144 girls (57.1%) and 108 boys (42.9%). The research data were collected using two instruments: the Attitude Scale Form Regarding Healthy Nutrition and the Child and Adolescent Psychological Resilience Scale Form. To facilitate the analysis of the data, correlation and regression analyses were employed. The research results yielded significant findings regarding both healthy nutrition and psychological resilience. Data analysis was conducted employing Pearson's correlation coefficient and multiple linear regression analysis. A positive and significant relationship was identified between psychological resilience and knowledge about nutrition and positive nutrition sub-dimensions. Conversely, a negative relationship was observed between psychological resilience and the poor nutrition sub-dimension. The present study found that attitudes toward healthy eating explained 41% of the variance in psychological well-being. An examination of the predictor variables was conducted on an individual basis, utilizing t-values to assess their significance. The subdimensions of knowledge about nutrition and positive nutrition were identified as significant predictors of psychological well-being. The results obtained were discussed in the context of the relevant literature.

Keywords: Adolescence, psychological resilience, healthy nutrition

Article History

Received: 20/03/2025

Revision: 29/09/2025

Accepted: 01/11/2025

*Psychological Counsellor, Bayburt University, ORCID: 0009-0001-1280-8328, Bayburt, Türkiye, nurtopcuu1071@gmail.com

Citation: Topçu, T. N. (2025). Examining the relationship between healthy nutrition and psychological resilience in adolescents. *OJCES*, 3(6), 280-295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18022682>

Article additional information: This study was produced under the TÜBİTAK project numbered 1919B012307720. It was also presented as an oral presentation at the 6th International Social Sciences Sarajevo Congress held in Bayburt on October 23-24.

Introduction

Adolescence is considered a critical developmental stage that occurs during the transition from childhood to adulthood, during which individuals undergo significant physical, cognitive, and emotional changes and development; at times, it is also characterized by intense feelings of uncertainty and confusion (Feldman, 1997). However, adolescence is one of the most sensitive periods of human life (Gürses and Kuruçay, 2018; Parlaz et al., 2012). During this period of life, individuals have the opportunity to gain new experiences and opportunities through growth, development, and maturation processes, but at the same time, they may face various risks or challenging life events that can negatively affect their academic, personal, and social adjustment (Duru and Arslan, 2014). Psychological resilience is defined as an individual's capacity to maintain a healthy development process and adapt to their environment despite stressful or traumatic experiences (Sameroff, 2005). The concept is derived from the Latin root "resilire," which refers to flexibility, recoverability, and the ability to regain balance in the face of difficulties. According to Ramirez (2007), psychological resilience is defined as an individual's capacity to restore psychological functionality, resume normal life, and recuperate from adverse life occurrences. In this sense, psychological resilience is not merely a matter of demonstrating resistance but also encompasses the process of self-restructuring through the acquisition of knowledge derived from adversity. Furthermore, psychological resilience is characterized by its impact on the continuity of healthy development and its ability to facilitate coping in the presence of challenging and traumatic experiences (Öz & Yılmaz, 2008). Two significant situations must be considered in the context of psychological resilience. The initial category encompasses exposure to a threat that can be regarded as significant or a challenging experience that can be considered serious. Secondly, the ability to adapt positively despite experiencing significant attacks and traumas during the developmental process is crucial (Luthar et al., 2005). In such cases, despite the presence of adverse circumstances and potential threats to the individual's development, positive outcomes are achieved (Masten, 2001). Despite the challenges in establishing a consensus definition of psychological resilience in the extant literature, existing definitions suggest that this concept may be evaluated as the individual's capacity to adapt to adverse life conditions and continue their developmental process.

In the contemporary era, the cultivation of a salubrious lifestyle has emerged as a paramount concern for numerous individuals. In this context, maintaining a balanced structure, both physically and psychologically, is an integral component of a healthy life. Nutritional balance and regularity are recognized as pivotal factors in maintaining optimal physiological health. Self-esteem is a critical component of psychological well-being. The concept of healthy nutrition encompasses the adequate, balanced, and regular intake of nutrients essential for bodily functions. This concept, when integrated with other factors such as quality sleep, contributes to the maintenance and enhancement of an individual's health, thereby reducing the risk of developing chronic diseases (Baysal, 1998; Çakır & Erbaş, 2021; Özenoğlu et al., 2021). Conversely, the adoption of unhealthy eating habits can result in excessive calorie intake, which can contribute to the development of obesity (Bilişli, 2019). According to Coşkun (2020), obesity is defined as a health problem characterized by an excessive increase in body fat due to an imbalance between energy intake and expenditure.

In developed and developing countries, the healthy integration of adolescents into society and their balanced transition to young adulthood are critically important for both their physiological and

psychological development. Adolescence, a developmental stage characterized by significant physical, emotional, and psychological changes, is a period during which individuals are particularly vulnerable to adverse experiences, including traumas, stressful life events, and challenging environmental conditions (). The ability to cope with such difficulties is directly related to the individual's level of psychological resilience. Adolescents who demonstrate an inadequate level of psychological resilience are predisposed to engage in high-risk behaviors and encounter adverse life outcomes. The objective of this study is to examine studies that are focused on increasing the psychological resilience of adolescents and to investigate the effect of healthy eating on this process.

Method

Research Model

The present study utilizes a correlational research model, a quantitative research method that addresses the relationships between variables, to examine the relationship between healthy eating and psychological resilience in adolescents. The primary rationale for opting for the correlational survey method in this undertaking was to ascertain the extent of the prevailing relationship between the variables and the degree to which they influence each other in a concurrent manner. Survey research is a research model that allows for the description of trends and attitudes based on a defined sample (Creswell, 2017). The correlational survey model is a statistical method that is used to reveal the relationship or effect between two different quantitative variables through a correlation coefficient (Fraenkel, 2012). The correlational survey method is a critical tool for investigating the relationships between variables.

Population and Sample

The population of this study consists of 9th, 10th, 11th, and 12th grade students attending secondary education institutions in Bayburt province. The sample of the study was determined based on data collected via Google Forms and consists of a total of 252 high school students aged between 12 and 19. The mean age of the participants was found to be $M = 15.27$, with a standard deviation of $SD = 1.25$. The sample is comprised of 144 female students, constituting 57.1% of the total, and 108 male students, constituting 42.9%.

Data Collection Tools

The Healthy Eating Attitude Scale (HEAS)

Is a tool designed to assess an individual's dietary attitudes and behaviors. The initial scale employed is the Healthy Eating Attitude Scale (HEAS), a tool designed to assess individuals' attitudes toward healthy eating. The scale in question was developed by Gönül Tekkurşun Demir and Halil İbrahim Cicioğlu. The reliability of the scale was evaluated using internal consistency and test-retest methods. The findings, derived from a study encompassing 476 students, revealed that the internal consistency coefficients were 0.90 for the Knowledge About Nutrition (KAB) subscale, 0.84 for the Feelings Towards Nutrition (FTN) subscale, 0.75 for the Positive Nutrition (PN) dimension, and 0.83 for the Poor Nutrition (PN) subscale. According to experts in the field, an internal consistency coefficient ranging from 0.80 to 1.00 signifies a high degree of reliability (Alpar, 2001; Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2014). In this regard, it can be posited that the subscales of the SBİTÖ exhibit sufficient reliability. In order to assess the scale's reliability over time, it was administered to a group of participants with similar characteristics

(n=58) at two-week intervals. The test-retest reliability coefficients were also found to be at an acceptable level.

The construct validity of the scale was evaluated through the application of both Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). The data presented herein were collected from a sample group of 476 individuals. The data obtained from the EFA results were found to support the factor structure of the scale. The fit indices reported in the CFA results were as follows: The results of the analysis yielded several indices, including chi-squared/df=1.71, root mean square error of approximation (RMSEA)=0.04, poor fit index (PFI)=0.74, parsimonious normed fit index (PNFI)=0.82, goodness of fit index (GFI)=0.92, adjusted goodness of fit index (AGFI)=0.90, index of agreement (Iso)=0.98, normed fit index (NFI)=0.95, and comparative fit index (CFI)=0.98. In consideration of the aforementioned values, it can be posited that the model demonstrates an adequate level of fit, and that the structure evaluated through the DFA possesses satisfactory fit indices.

Child and Adolescent Psychological Resilience Scale (ÇGPSÖ-12)

The scale under consideration was developed using data from eleven different countries and consists of a total of 28 items. Gökmen Arslan adapted this scale to our culture. The design of the study incorporated a combination of quantitative and qualitative research methods, with a socio-ecological framework serving as the theoretical underpinnings (Liebenberg, Ungar, & Van de Vijver, 2012). The abridged scale was developed by Liebenberg, Ungar, and LeBlanc (2013) as a result of two distinct studies, yielding a structure comprising 12 items. The factor loadings of the items on the scale range from .39 to .88, and the internal consistency coefficient was calculated as .84. The measurement tool employed in this study is structured as a five-point Likert scale, ranging from "Describes me completely (5)" to "Does not describe me at all (1)." A high score on this scale indicates a high level of psychological resilience in the subject.

Data Collection

The high school students who constituted the sample were selected by the researcher on a voluntary basis. As the study group comprised participants under the age of 18, consent was obtained from their parents. The data group was contacted via Google Forms. The study employed a sampling method that was deemed appropriate for the research question. The implementation of an appropriate sampling method entails the collection of data from individuals within the researcher's reach, thereby minimizing time, financial, and labor expenditures (Büyüköztürk et al., 2018).

Data Analysis

Descriptive methods (Abbott, 2011), incorporating skewness, kurtosis, mean, and standard deviation values, were employed to ascertain the suitability of the distribution for parametric tests. The findings indicated that attitudes toward healthy eating accounted for 41% of the observed variance in psychological resilience. Following an individual examination of the predictor variables using β and t values, it was determined that the knowledge sub-dimension and positive nutrition sub-dimension were significant predictors of psychological resilience. The statistical procedures were executed through the implementation of Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis. Statistical analyses were conducted using the SPSS 22.00 software package.

Findings

Table 1. Relationships between attitudes toward healthy nutrition and psychological resilience

Variable	$\bar{x}$	Ss	1	2	3	4	5
1. PS	44.44	7.07	–				
2. BHB	19.53	3.37	.29**	–			
3. BYD	20.37	3.74	.01	.01	–		
4. OB	17.33	3.53	.37**	.16**	.01	–	
5. KB	12.36	4.03	-.16**	-.22**	.32**	-.22**	

* $p < .05$, ** $p < .01$

Abbreviations: PS; Psychological Resilience, BHB; Knowledge About Nutrition, BYD; Feelings About Nutrition, OB; Positive Nutrition, KB; Poor Nutrition.

As illustrated in Table 1, there is a statistically significant and positive correlation between psychological resilience and the subscales of nutrition knowledge ($r = .29$, $p = .01$) and positive nutrition ($r = .37$, $p = .01$). The findings indicate a negative and significant relationship with the subscale of poor nutrition ($r = -.16$, $p = .01$). However, no significant relationship was found between psychological resilience and the sub-dimension of feelings about nutrition ($r = .01$, $p > .01$).

Table 2. Multiple linear regression analysis of attitudes toward healthy nutrition and psychological resilience

Variable	B	Standard Error	b	t	P
Constant	24.07	3.89		6.17	.00
BHB	.48	.12	.22	3.86	.00**
BYD	.04	.11	.02	.39	.69
OB	.64	.11	.32	5.41	.00**
KB	-.08	.11	-.04	-.76	.44

$R = .44$, $R^2 = .19$, $F = 14.82$, * $p < .05$, ** $p < .01$

As illustrated in Table 2, attitudes toward healthy eating accounted for 41% of the variance in psychological well-being ($R = .44$, $R^2 = .19$, $F = 14.82$, $p = .01$). An individual examination of the predictor variables was conducted using b and t values. This analysis indicated that the knowledge sub-dimension of nutrition ($\beta = .22$, $t = 3.86$, $p = .01$) and the positive nutrition sub-dimension ($\beta = .32$, $t = 5.41$, $p = .01$) were significant predictors of psychological resilience. However, the study found that feelings about nutrition ($\beta = .02$, $t = .39$, $p > .05$) and poor nutrition ($\beta = -.04$, $t = -.76$, $p > .05$) were not found to be significant predictors of psychological resilience.

Discussion, Conclusions, and Recommendations

The primary objective of this study is to examine the relationship between healthy eating and psychological resilience in adolescents. The study revealed a positive and significant relationship between psychological resilience and knowledge about nutrition and positive eating sub-dimensions, and a negative relationship with poor eating sub-dimensions. A review of the extant literature revealed no studies examining the relationship between psychological resilience and healthy nutrition in adolescents. However, studies examining analogous concepts affecting psychological resilience support this research conducted with adolescents. A substantial corpus of research has been dedicated to examining the relationship between sports and physical activity, which are widely regarded as a prerequisite for optimal health and psychological resilience. The impact of sports and physical activity on psychological resilience is multifaceted. In addition to fostering resilience, these activities play a pivotal role in the development of protective factors. It has been asserted that an individual's capacity to cope with stressful life events and manage this process in a healthy way is significantly influenced by their physical health. Concurrently, the deterioration of health is regarded as a grave risk factor for the individual (Coleman and Hagell, 2007).

Recent studies have demonstrated that physical activity exerts a substantial influence on an individual's health and well-being (Hall, 2011). In addition, it has been observed that individuals who engage in regular physical activity exhibit significantly lower levels of depressive symptoms compared to those who do not partake in such activities (Arslan et al., 2011). In a study conducted by Yao et al. (2020), participants were enrolled in a structured exercise program for a period of two months, and the results indicated positive developments in their psychological resilience levels. This information corroborates the research findings.

The psychological resilience levels of individuals in adolescence are of great importance for them to transition healthily to the next developmental stage and in terms of the developmental difficulties they are likely to encounter during this period. Psychological resilience is defined as an individual's ability to continue their developmental processes and maintain their functional adaptation skills despite exposure to serious stressors or negative life events that threaten their life (Luthar et al., 2000). The notion of psychological resilience has become a prevalent concept in research endeavors aimed at comprehending the responses of an escalating number of individuals to stress (Moran and Eckenrode, 1992; Rew et al., 2001; Tugade and Frederickson, 2004).

Attitudes toward healthy eating have been demonstrated to account for 41% of the variance in psychological well-being. A subsequent examination of the predictor variables revealed that the knowledge sub-dimension and the positive eating sub-dimension were significant predictors of psychological well-being, as indicated by the *b* and *t* values. An individual's knowledge about healthy eating is also associated with a healthy lifestyle. It has been demonstrated that individuals who maintain optimal well-being are also more likely to demonstrate robust mental health. The adoption of a healthy lifestyle, characterized by the assumption of personal responsibility for one's health, the integration of a balanced diet, regular physical activity, and the practice of health-promoting behaviors, constitutes its fundamental elements (Yılmaz, 2020). Maintaining a healthy lifestyle encompasses more than just protecting oneself from diseases; it is also contingent upon the adoption of behaviors that promote well-being. A healthy lifestyle is defined as the structuring of daily life around behaviors that are consistent with one's health status, in addition to the deliberate management of behaviors that exert an influence

on health (Tanfiverdi et al., 2009). A review of the extant literature reveals a direct relationship between individuals leading healthy lives and their mental well-being. Research has demonstrated that individuals who exhibit high levels of mental well-being tend to possess stronger psychological and physical health, as well as enhanced quality of life, creativity, and immune system function. Moreover, research has demonstrated that these individuals exhibit superior social competence, enhanced productivity in professional settings, and a notably longer life expectancy (Keyes, 2002; Keyes, Dhingra, & Simoes, 2010; Lyubomirsky et al., 2005).

In light of the developmental challenges that may arise during childhood and adolescence, psychological resilience—defined as an individual's ability to adapt and cope effectively in the face of adversity—plays a pivotal role in the context of psychological counseling services in educational institutions (Dumont and Provost, 1999). According to the findings of contemporary research and pertinent literature, a significant relationship has been identified between the adequate nutrition of high school-aged adolescents and their psychological resilience. Educational institutions have the capacity to develop training programs for adolescents with the objective of enhancing their psychological resilience and promoting healthy living practices. Furthermore, awareness-raising activities can be recommended for these individuals. During adolescence, a developmentally critical period, the importance of healthy eating can be elucidated to individuals, students who do not consume a healthy diet can be identified, and efforts in this direction can be implemented in schools. These practices can be initiated in select schools as a pilot program and subsequently disseminated on a national scale.

This study is a quantitative research based on a correlational survey model. Since the relationships between variables were examined within a cross-sectional approach, the findings may provide data on possible causal situations, but these relationships cannot be interpreted as a definitive cause-and-effect relationship. In this regard, it is recommended that qualitative studies be conducted to gain a deeper understanding of the participants' thoughts and approaches to the concepts; longitudinal studies be conducted to track conceptual changes and development processes over time; and experimental studies be conducted to clearly reveal the effects between variables.

A notable limitation of the study is the restriction of the participant sample to students enrolled in Bayburt province, which may limit the generalizability of the findings to other populations. To enhance the generalizability of the results, comprehensive studies could be conducted with larger samples from private and public schools and different provinces, targeting children and adolescents of different age groups. The reliance on self-reported data, collected online, introduces potential limitations, as it is subject to participant bias and may not accurately reflect real-world experiences. These circumstances may limit the generalization of the findings. It is recommended that similar studies be conducted using different methods and with larger participant groups.

Conflict of Interest Statement and Ethics Disclosure

There is no conflict of interest in this research.

This study was conducted in accordance with the approval of the Bayburt University Ethics Committee dated 10.10.2023 and numbered E-82795991-900-160723.

References

- Arslan, G. (2015). Psychological resilience in adolescents: The role of individual protective factors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 73-82.

- Arslan, G. (2015). Psychometric properties of the Child and Adolescent Psychological Resilience Scale (ÇGPSÖ): A validity and reliability study. *Ege Education Journal*, 16(1), 1-12.
- Çelik, A., and Çelik, M. Ş. A. Y. (2019). Sports and physical activity as a protective factor in the development of psychological resilience. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 373-380.
- Çelik, O. B., Demir, G. T., İlhan, E. L., Cicioğlu, İ., and Esentürk, O. K. (2019). Psychological resilience in adolescent athletes. *CBÜ Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 14(2), 296-303.
- Demir, G. T., and Cicioğlu, H. İ. (2019). Healthy Eating Attitude Scale (HEAS): Validity and reliability study. *Gaziantep University Journal of Sports Sciences*, 4(2), 256-274.
- Erdoğan, E. (2021). Digital literacy and cyberbullying: A correlational survey study targeting middle school students. *International Journal of Field Education*, 7(2), 61-76.
- Gizir, C. (2007). A review study on psychological resilience, risk factors, and protective factors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Öz, P. D. F., & Yılmaz, U. H. E. B. (2009). An important concept in protecting mental health: Psychological resilience. *Hacettepe University School of Nursing Journal*, 16(3), 82-89.

Authors' Contribution Statement

The authors' contribution ratios in the study are equal.

Support and Acknowledgment Statement

This study was supported by the TÜBİTAK 2209-A - University Student Research Projects Support Program. We thank TÜBİTAK for its support.

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Depremi Sosyal Medya Aracılığıyla İkincil Olarak Deneyimleyen Üniversite Öğrencilerinde Stres Düzeyinin İncelenmesi

Rumeysa Polat *, Burcu Daşdemir **, Kader Salaz ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal medya aracılığıyla depremi ikincil olarak deneyimleyen üniversite öğrencilerinde stres düzeyini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 18-26 yaş aralığında 213 kadın (%72,7) ve 80 erkek (%27,3) olmak üzere toplam 293 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği" ile toplanmıştır. Veri analizi SPSS yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş; t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile değişkenler arasındaki farklılaşmalar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ikincil travmatik stres cinsiyet, yaşanan şehir ve sosyal medya kullanım süresi açısından anlamlı farklılıklar göstermekte; kullanılan sosyal medya platformunu değişkenine göre ise farklılık göstermemektedir. Elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve sosyal medya kullanımının psikolojik etkileri üzerine öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem, ikincil travmatik stres, sosyal medya

Makale Geçmişi

Geliş: 07/04/2025

Düzeltilme: 05/10/2025

Kabul: 02/11/2025

* Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0009-0002-3705-4718, Bayburt, Türkiye, rumeysaplt0@gmail.com

** Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0009-0006-8972-0136, Bayburt, Türkiye, 252206bd@gmail.com

*** Psikolojik Danışman, Bayburt Üniversitesi, ORCID: 0009-0006-3671-1957, Bayburt, Türkiye, adersalazz@gmail.com

Atıf için: Polat, R., Daşdemir, B. ve Salaz, K. (2025). Depremi sosyal medya aracılığıyla ikincil olarak deneyimleyen üniversite öğrencilerinde stres düzeyinin incelenmesi. *OJCES*, 3(6), 296-317. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18023611>

Makale ek bilgisi: Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Projesi kapsamında yapılmıştır.

24-25 Ekim 2024 tarihlerinde de Saraybosna'da düzenlenen VI. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Günümüzde sosyal medya, bilgiye erişimi kolaylaştırmasının yanı sıra, bireylerin travmatik olaylara dolaylı olarak maruz kalmasını da artırmaktadır. Doğrudan bir travmatik olaya tanıklık etmeyen bireyler, sosyal medya aracılığıyla afetler, kazalar veya şiddet olayları hakkında paylaşılan görsel ve yazılı içeriklere sürekli maruz kalarak psikolojik olarak etkilenebilir. Bu durum, ikincil travmatik stres (İTS) kavramını gündeme getirmektedir. Figley'ye (2002) göre İTS, bireyin doğrudan travmaya maruz kalmamasına rağmen, travmatik olaylara dolaylı olarak tanıklık etmesi sonucu stres, korku ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtileri geliştirmesini ifade eder. Özellikle, büyük doğal afetler gibi geniş çapta etkili olaylar, yalnızca doğrudan mağdurlar için değil, sosyal medya kullanıcıları için de psikolojik risk faktörleri barındırmaktadır.

Deprem, insanlık tarihindeki en yıkıcı doğal afetlerden biri olarak kabul edilmektedir (Haçin, 2014). Deprem gibi doğal afetler, fiziksel yıkımın ötesinde, bireylerde ciddi psikolojik etkiler de yaratmaktadır. Deprem sonrası bireylerde zihin bulanıklığı, korku, keder, suçluluk ve öfke gibi güçlü duygusal tepkiler ortaya çıkabilmektedir (Gluckman, 2011). Yapılan araştırmalar, depremi doğrudan deneyimleyen bireylerin yanı sıra, bu tür olaylara dolaylı olarak maruz kalan bireylerde de benzer travmatik etkilerin görülebileceğini göstermektedir (Nakajima, 2012). Deprem yarattığı psikolojik etki, bireyin olaya hazırlıklı olup olmadığı, kişilik özellikleri, baş etme mekanizmaları, daha önce yaşadığı travmatik deneyimler ve aldığı sosyal destek gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Altınöz ve Kaptanoğlu, 2018).

Sosyal medya, afetler gibi büyük çaplı krizlerde hızlı bilgi akışı sağlayarak toplumun olaylara dair farkındalığını artırmaktadır. Ancak kriz anlarında yayılan travmatik içerikler, sosyal medya kullanıcılarının istemsiz olarak yoğun strese maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Afet dönemlerinde sosyal medyada paylaşılan içerikler çoğunlukla doğrudan olayı yaşayan bireyler veya haber kaynakları tarafından üretilmekte, diğer kullanıcılar ise bu içeriklere tanıklık etmektedir. Bu tanıklık, bireylerin olayı ikincil olarak deneyimlemelerine ve stres düzeylerinde artış yaşamasına yol açabilmektedir. İkincil travmatik stres kavramı, başlangıçta sağlık çalışanları ve psikologlar gibi yardım mesleklerinde görev alan bireyler bağlamında ele alınmış (Pearlman & Saakvitne, 1995; Figley, 1995), ancak son yıllarda sosyal medya aracılığıyla travmatik olaylara tanıklık eden bireyler için de önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Măirean, 2016). Ludick ve Figley (2016) tarafından geliştirilen model, empatik tutum, İTS ve ikincil travmatik stres bozukluğu (İTSB) dayanıklılığı olmak üzere üç temel yapıdan oluşmaktadır. Bu bağlamda, empati düzeyi yüksek sosyal medya kullanıcılarının afet dönemlerinde paylaşılan travmatik içeriklere daha duyarlı tepki verebildiği ve bu durumun ikincil travmatik stres riskini artırabildiği belirtilmektedir. Özellikle empatik bireylerin, travmatik olaylara maruz kaldıklarında daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları belirtilmiştir (Kahil ve Palabıyıkoglu, 2018).

Travmatik olaylarla karşılaşma sıklığının artmasıyla birlikte, sosyal medyanın kullanıcılar üzerindeki psikolojik etkilerini incelemek önemli hâle gelmiştir. Bu bağlamda, ikincil travmatik stresin bireylerin günlük yaşamına olan etkilerini anlamak ve stres düzeylerini belirlemek, ruh sağlığı alanında önemli bir araştırma konusudur. Nitekim, sosyal medyanın bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerine dair yapılan araştırmalar hâlâ yetersizdir (Çelik ve Altınışık, 2021). Özellikle, son dönemde yaşanan büyük doğal afetlerden biri olan Kahramanmaraş depreminin, sosyal medya kullanıcıları üzerinde hem birincil hem de ikincil düzeyde ciddi psikolojik etkiler yarattığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma, sosyal medya aracılığıyla ikincil travmatik stresin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamakta ve bu konuda gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmayı hedeflemektedir.

Bu doğrultuda, çalışmada cinsiyet, yaşanan şehir, sosyal medya kullanım süresi ve kullanılan sosyal medya platformunun üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Literatürde bu değişkenlere ilişkin bulgular sınırlı olup, üniversite öğrencilerinin yüksek sosyal medya kullanımı ve duygusal hassasiyetleri, bu grubun araştırma kapsamına alınmasını gerekli kılmaktadır. Elde edilen bulguların, sosyal medya aracılığıyla travmatik olaylara maruz kalan bireylerin psikolojik süreçlerini anlamaya ve bu alanda destekleyici müdahaleler geliştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geniş gruplar üzerinde bireylerin görüşlerini, tutumlarını ve düşüncelerini toplayarak mevcut durumu incelemeyi amaçlayan nicel bir yöntemdir (Baştürk, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören 293 öğrenciden (213 kadın, 80 erkek) oluşmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiş olup, ulaşılan örneklem büyüklüğünün sosyal bilimler alanındaki benzer çalışmalar için yeterli olduğu değerlendirilmektedir. Örneklem, 18-26 yaş aralığında (M= 21,07, SD= 3,84) olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bayburt Üniversitesi'nin tercih edilmesinde, araştırma sürecinde erişilebilirliğin kolay olması ve katılımcıların demografik özelliklerinin araştırma amacıyla uyumlu olması etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada, katılımcıların demografik bilgilerini ve internet kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular, katılımcıların cinsiyetini, yaşını ve internet kullanım alışkanlıklarını öğrenmeyi hedeflemiştir. Katılımcıların cinsiyetlerini belirlemek için "Cinsiyetiniz nedir?" sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verilen yanıtlar cinsiyet dağılımını analiz etmemizi sağlamıştır. Yaşlarını öğrenmek amacıyla "Yaşınız nedir?" sorusu sorulmuş ve katılımcıların yaş aralıklarına göre gruplandırılması, yaş faktörünün internet kullanımı üzerindeki etkilerini incelememize olanak tanımıştır. İnternet kullanım alışkanlıklarını belirlemek için ise interneti hangi amaçlarla kullandıkları, günlük internet kullanım süreleri ve en sık hangi tür siteleri ziyaret ettikleri gibi çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, katılımcıların internet kullanım profillerini detaylı bir şekilde analiz etmemizi sağlamıştır.

Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği

Mancini (2019) tarafından geliştirilen ve Çelik ve Altınışık, (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği (SM-İTSÖ) uygulanacak 17 Maddeden oluşan ölçeğin saldırı kaçınma ve uyarılma olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin yardımıyla sosyal medya aracılığıyla depresi ikincil şekilde yaşayan kişilerdeki stres düzeyinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu proje kapsamında ölçek, çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla uygulanacaktır. Ölçekte 18-26 yaş arası 708 katılımcının verileri analiz edilmiştir. SM-İTSÖ'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş olup üç faktörlü yapısı incelenmiştir. Ölçeğin genel

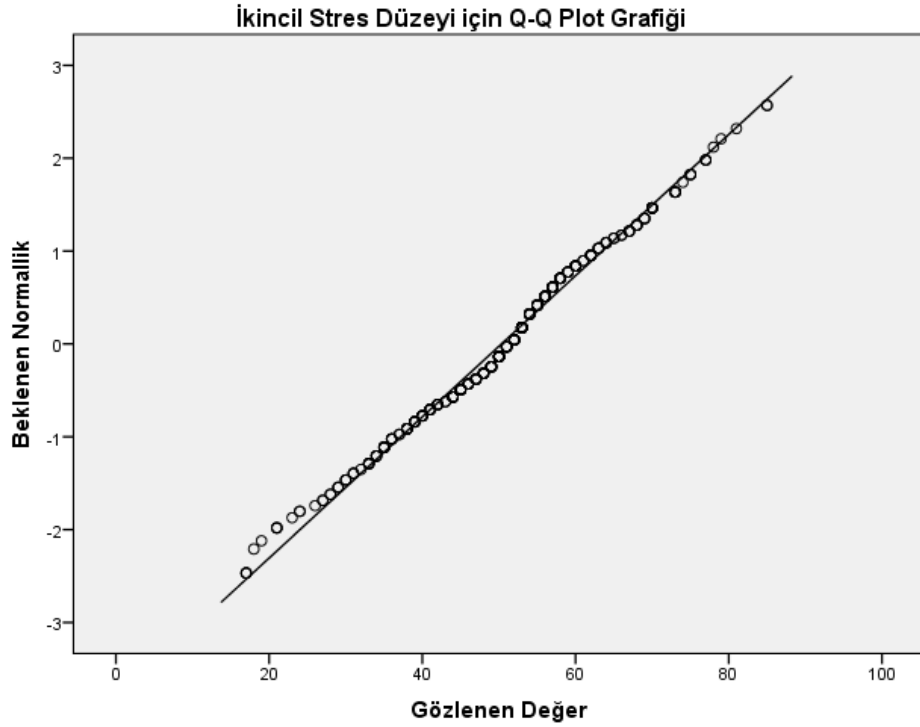
Cronbach Alpha güvenilirlik puanı .950 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddeler için düzeltilmiş toplam madde korelasyonları pozitif ve madde çıkarıldığında güvenilirlik puanı anlamlı bir şekilde artmaz. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. STSS-SM'den elde edilen tek faktörlü yapının Türkçeye uyarlamada geçerliliğini test etmek için DFA uygulanmıştır. DFA aşamasında, veriler ardışık ölçüm düzeyinde olduğu için tahmin yöntemi olarak çapraz ağırlıklı en küçük kareler tekniği (DWLS) uygulanmıştır. STSS-SM'nin DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerini göstermektedir. Bu değerlere göre $\chi^2/df = 1.059$ değeri 2'den, RMSEA değeri .05'ten küçüktür. Ayrıca SRMR değeri .08'in altında ve GFI, TLI, CFI, AGFI değerleri .975'in üzerindedir. Genel olarak, STSS-SM'nin Çelik ve Altınışık tarafından Türkiye'ye uyarlanan Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği'nin geçerlik sonuçları mükemmel uyuma işaret etmektedir (Çelik ve Altınışık, 2021).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini, Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören 18–26 yaş arası öğrencilerden oluşmakta olup, gönüllülük esasına dayalı kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcılara veri toplama aracı olarak Google Form aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmada, verilerin nicel olarak toplanabilmesi ve geçerliliğinin yüksek olması nedeniyle tarama araştırmaları modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, depremi ikincil şekilde yaşayan kişilerdeki stres düzeyini nicel olarak belirlemeye uygun görülmüştür.

Veri Analizi

Dağılımın parametrik testler için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve gerekli kriterlerin sağlanmadığı ($p=.01$) tespit edilmiştir. Bu durum büyük örneklemelerde sıklıkla görülmektedir (Pallant, 2017). Daha sonra Q-Q Plot grafiği, çarpıklık ve basıklık değerleri birlikte incelenmiş (Seçer, 2015) ve dağılımın normal seviyelerde olduğu görülmüştür (Abbott, 2011). İkincil travmatik stres değişkeninin çarpıklık değeri 0.016, basıklık değeri 0.859 olarak hesaplanmıştır. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması, verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).



Verilerin betimsel analiz için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla örneklem büyüklüğü ve değişkenlerin dağılımı incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü (N=293), betimsel tarama modeline uygun olacak şekilde geniş ve çeşitli bir grubu kapsayacak biçimde seçilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet ve sosyal medya kullanım süreleri gibi demografik değişkenleri, analiz sürecinde karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak şekilde dağılım göstermektedir. Araştırmada kullanılan Sosyal Medya Kullanıcıları İçin İkincil Travmatik Stres Ölçeği'nin güvenirlik analizi yapılmış, Cronbach Alpha katsayısı .950 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Çelik ve Altınışık, 2021). Verilerin betimsel analiz kapsamında incelenebilmesi için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, yaşanan şehir ve sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre farklılıkların istatistiksel olarak değerlendirilebilmesi için parametrik testlerin uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Tüm istatistiksel işlemler SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. İkincil travmatik stres ile cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Levene Testi								
Değişken	Cinsiyet	N	F	p	$\bar{X}$	Ss	t	p
İkincil Travmatik Stres	Kadın	213	10.59	.07	51.13	12.08	1.72	.00
	Erkek	80			48.17	15.53		

Tablo 1'deki analiz sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı ($t_{291}= 1.72, p< .05$) ve kadınların puan ortalamalarının ($\bar{X}= 51.13$) erkeklerin puan ortalamalarına ($\bar{X}= 48.17$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. İkincil travmatik stres ile yaşanan şehir değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Yaşanılan Şehir	N	Levene Testi					
			F	p	$\bar{X}$	Ss	t	p
İkincil Travmatik Stres	Deprem Şehirleri	68	1.25	.26	49.02	11.79	3.11	.00
	Diğer Şehirler	224			54.61	13.32		

Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres puan ortalamalarının yaşanan şehre göre anlamlı farklılaştığı ($t_{291}= 3.11, p< .05$) ve deprem şehirlerinde yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}= 49.02$) deprem şehirlerinde yaşamayan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}= 54.61$) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. İkincil travmatik stres ile sosyal medya kullanım süresi değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Sosyal Medya Kullanım Süresi	Levene Testi	<i>p</i>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	<i>F</i>	<i>p</i>
İkincil Travmatik Stres	1 saatten az	2.05	.07	9	41.11	20.31	5/287	3.27	.00
	1-2 saat arası			24	43.50	14.29			
	2-3 saat arası			53	48.58	12.41			
	3-4 saat arası			72	50.90	10.94			
	4-5 saat arası			62	52.38	12.57			
	5 saat ve üzeri			73	52.65	13.75			
TOPLAM				293	50.32	13.15			

Tablo 3'teki analiz sonuçları incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres puan ortalamalarının sosyal medya kullanım süresi değişkenine göre anlamlı farklılaştığı ($F_{287}= 3.27, p< .05$) görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey-HSD testi yapılmış ve sosyal medyayı 5 saat ve üzeri kullanan üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}= 52.65$), sosyal medyayı 1-2 saat arası kullanan üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}= 43.50$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. İkincil travmatik stres ile kullanılan sosyal medya aracı değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Sosyal Medya Aracı	Levene Testi	p	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
İkincil Travmatik Stres	Instagram			146	49.76	12.52			
	Tiktok			5	44.60	12.28			
	Youtube	.74	.56	15	47.46	14.58	4/288	1.25	.28
	Twitter			101	52.37	13.30			
	Diğer			26	48.26	15.02			
TOPLAM				293	50.32	13.15			

Tablo 4'teki analiz sonuçları incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres puan ortalamalarının kullanılan sosyal medya aracı değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı ($F_{288}= 1.25, p> .05$) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı depremden dolayı olarak etkilenen üniversite öğrencilerinin depreme ilişkin travmatik stres düzeylerinin cinsiyet, bölge, internet kullanım süresi, kullanılan sosyal medya aracı ve sınıf düzeyine göre incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada sosyal medya kullanım süresiyle depreme ilişkin ikincil travmatik stres düzeyinin pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu gözlenmiştir. Alan yazın, travmaya doğrudan maruz kalmanın yanı sıra medya aracılığıyla dolaylı maruziyetin de bireylerde benzer psikolojik etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Örneğin, Erzen ve Dikkatli (2019), 17 Ağustos 1999 Gölcük Depremi sırasında bölgede bulunmayan ancak deprem görüntülerini televizyon kanallarından izleyen katılımcılarda travma belirtileri gözlemişlerdir. Benzer biçimde Pfefferbaum ve arkadaşları (2021), televizyon ve sosyal medya aracılığıyla felaket ve şiddet içeriklerine maruziyetin travma, depresyon ve anksiyete belirtilerini artırabileceğini ortaya koymuştur. Li ve arkadaşları (2024) ile Turnbull ve arkadaşları (2020) ise internet ve sosyal medya üzerinden felaket içeriklerine maruziyetin psikolojik etkilerini incelemiş ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bulgular, medya aracılığıyla dolaylı travma maruziyetinin alan yazında sistematik olarak ele alınmasının önemini

vurgulamaktadır. Bu katılımcılar, deprem görüntülerini izledikten sonra uyku bozukluğu, suçluluk duygusu, olayla ilgili görüntülerin sürekli akla gelmesi, ani ses ve hareketler karşısında irkilme gibi TSSB belirtileri göstererek psikiyatri kliniğine başvurmuşlardır. Bu bilgi araştırma bulgusunu desteklemektedir. Sosyal medya kullanımı, gündemi takip etmeyi, toplumsal konulara yönelik farkındalığı artırmayı ve bilgiye kolay erişimi sağlamayı içermesi nedeniyle olumlu etkiler yaratmaktadır. Ancak, doğru bilgiye erişimde zorluklar yaşanması ve şiddet, istismar, terör gibi rahatsız edici içeriklerin paylaşılması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Kazan, 2021).

Üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres puan ortalamalarının yaşadıkları şehre göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Deprem şehirlerinde yaşayan öğrencilerin ikincil stres düzeyleri deprem şehirlerinde yaşamayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Figley ve Kleber'in (1995) yaptığı çalışmada da travmaya birincil maruziyetle ikincil maruziyet arasındaki tepkiler oldukça benzerdir. Birincil maruziyette algılanan tehdit doğrudan özneye yöneliktir; ancak ikincil maruziyette tehdit, özne yerine öznenin yakını, tanıdığı veya işi gereği etkileşimde bulunduğu kişinin yaşantısıyla ilişkilidir. Bu verilerin analizi, elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres puan ortalamaları, kullandıkları sosyal medya aracına göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Bu durumun altında yatan olası nedenler oldukça çeşitlidir. Öncelikle, öğrencilerin farklı sosyal medya platformlarını benzer şekillerde ve benzer sıklıkta kullanıyor olmaları, puanlar arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkmasını engelleyebilir. Ayrıca, farklı sosyal medya platformlarında paylaşılan içeriklerin benzer olması veya benzer türden bilgiyi sunuyor olmaları, stres seviyelerini etkilemede belirleyici olabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve tepkilerinin kişisel tercihlere dayanması da göz önüne alınmalıdır. Bu durumda, farklı sosyal medya platformlarının kullanımıyla ilişkilendirilen stres düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmayabilir. Son olarak, sosyal medya kullanımı dışındaki diğer faktörlerin (örneğin, sosyo-ekonomik durum, akademik yük, kişisel ilişkiler) de stres düzeylerini etkileyebileceği unutulmamalıdır. Bu faktörler, sosyal medya aracıyla ilişkilendirilen ikincil stres düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesine neden olabilir. Üniversite öğrencilerinin ikincil travmatik stres düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı ve kadınların puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerine ilişkin daha fazla araştırma yapılması ve potansiyel etkenlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yanbolluoğlu (2018), ikincil travmatik stresin meslek elemanları üzerindeki etkileri üzerine yaptığı derleme çalışmasında, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde ikincil travmatik stres yaşadığına dair dört çalışmayı (Haksal, 2007; Kılıç ve İnci, 2015; Yeşil, 2010; Yeşil vd., 2009) belirtmiştir. Bu çalışmaların tümünde örneklem grubunu acil servis ve sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Öte yandan, beş çalışma ise ikincil travmatik stresin cinsiyet açısından farklılık göstermediğini belirtmiştir (Çolak vd., 2011; Gürdil, 2014; Kahil ve Palabıyıkoglu, 2018; Pak vd., 2017; Tansel vd., 2015). Ayrıca, diğer sekiz çalışmada cinsiyet farkı karşılaştırmasının yapılmadığı görülmüştür. Bununla birlikte sosyal medya aracılığıyla ikincil travmatik stres düzeylerinin cinsiyet değişkeni üzerine etkisini araştıran bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle, cinsiyetin ikincil travmatik stres üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Üniversite öğrencilerinin travma düzeylerini azaltmaya yönelik öneriler geliştirirken, bilinçlendirme programlarının önemi vurgulanabilir. Bu programlar, deprem sonrası travma belirtileri hakkında bilgi vererek öğrencilerin bu belirtileri nasıl yöneteceklerini öğrenmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, sosyal medya kullanımının etkileri konusunda öğrencilerin bilinçli olmalarını sağlayacak

eğitimlerin düzenlenmesi gereklidir. Doğru bilgiye erişim, rahatsız edici içeriklerin etkileri ve sosyal medya kullanımının bilinçli hale getirilmesi bu bağlamda önemlidir. Öğrencilere yönelik psikolojik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi ve travma sonrası stresle başa çıkma stratejilerinin öğretilmesi de öneriler arasında yer alabilir. Ayrıca, cinsiyet temelli farklılıkları anlamak ve uygun destek mekanizmalarını geliştirmek için daha fazla araştırmalar yapılması önemlidir. Son olarak, bölgesel farklılıkların ve sosyal medya platformlarının izlenmesi ve düzenlenmesinin önemine vurgu yapılabilir. Bu şekilde, üniversite öğrencilerinin travma düzeylerini azaltmaya ve sosyal medya kullanımının olumlu etkilerini artırmaya yönelik stratejiler belirlenebilir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü ve kapsamının sınırlı olması dikkate alınabilir. Daha geniş bir örneklem veya farklı bölgelerden katılımcıların dahil edilmesi, sonuçların genelleştirilebilirliğini artırabilir. Araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçlarıyla ilgili bazı sınırlılıklar olabilir. Örneğin, öz-bildirimlere dayalı verilerin objektif olmayabileceği ve yanlı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin tamamının ölçülebilir olmayabileceği veya diğer faktörlerle etkileşim içinde olabileceği unutulmamalıdır. Bu araştırmanın depremden belirli bir zaman sonra yapılması, araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Depremin etkileri zamanla değişebileceği için, araştırmanın zaman açısından sınırlı olması, travma düzeylerinin değişen doğasını tam olarak yansıtmayabilir. Ayrıca, zaman geçtikçe katılımcıların deprem deneyimleri hakkındaki hatırlamalarının güvenilirliği azalabilir. Bu sınırlılıklar, araştırmanın sonuçlarının ve önerilerin yorumlanması ve uygulanması aşamasında dikkate alınmalıdır.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.10.2023 tarih ve E-82795991-900-160722 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada yazarların araştırma sürecine katkıları eşittir. Tüm yazarlar süreçte ortak sorumluluk sahibidir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu makale, TÜBİTAK 2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında finanse edilmiştir. TÜBİTAK' a vermiş olduğu destek için teşekkür ederiz. Ayrıca proje danışmanı Dr. Lokman Koçak'a katkısı ve desteği için teşekkür ederiz.

Kaynakça

Altınöz, E., & Kaptanoğlu, C. (2018). İnsan kaynaklı kitlesel travmatik olaylar ardından gelişen ruhsal hastalıklar ve durumlar. *Psikiyatri Gündel*, 8(1), 1-8.

- Başoğlu, M., Şalcıoğlu, E., & Livanou, M. (2005). Traumatic stress responses in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress, 18*(3), 269–276. <https://doi.org/10.1002/jts.20027>
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. In S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (pp. 21–54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ben-Zur, H., Gil, S., & Shamshins, Y. (2012). The relationship between exposure to terror through the media, coping strategies and resources, and distress and secondary traumatization. *International Journal of Stress Management, 19*(2), 132–150. <https://doi.org/10.1037/a0027864>
- Çelik, S. B., & Altınışık, M. S. (2021). Sosyal medya kullanıcıları için İkincil Travmatik Stres Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 11*(61), 1–12.
- Çolak, B., Şişmanlar, Ş., Karakaya, I., Etiler, N., & Biçer, Ü. (2011). Çocuk cinsel istismarı olgularını değerlendiren meslek gruplarında dolaylı travmatizasyon. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 51–58.
- Erzen, M., & Dikkatli, S. (2019). Travma sonrası stres bozukluğunda medyanın rolü. *Asya Studies–Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(15), 51–61. <https://doi.org/10.31455/asya.584903>
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology, 58*(11), 1433–1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Figley, C. R., & Kleber, R. J. (1995). Beyond the "victim": Secondary traumatic stress. In R. J. Kleber, C. R. Figley, & B. P. Gersons (Eds.), *Beyond trauma: Cultural and societal dynamics* (pp. 75–98). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9421-2_4
- Gluckman, P. (2011). *The psychosocial consequences of the Canterbury earthquakes: A briefing paper*. Office of the Prime Minister's Science Advisory Committee. <https://dpmc.govt.nz/publications/psychosocial-consequences-canterbury-earthquakes>
- Gürdil, G. (2014). *Üstlenilmiş travma ve ikincil travmatik stresin travmatik yaşantılara müdahale eden bir grup üzerinde Gestalt temas biçimleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Haçin, İ. (2014). 1939 Erzincan büyük depremi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 30*(88), 37–69.
- Haksal, P. (2007). *Acil servislerde bulunan toplam travmatik stresin ortaya çıkardığı disosiyasyon düzeyi, sosyal destek algısı ve başa çıkma yapısal açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hall, B. J., Xiong, Y. X., & Yip, P. S. (2019). The association between disaster exposure and media use on post-traumatic stress disorder following Typhoon Hato in Macao, China. *European Journal of Psychotraumatology, 10*(1), 1558709. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1558709>
- Houston, J. B., Spialek, M. L., & First, J. (2018). Disaster media effects: A systematic review and synthesis based on the differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication, 68*(4), 734–757. <https://doi.org/10.1093/joc/jqy018>
- Kahil, A., & Palabıyıkoglu, N. R. (2018). İkincil travmatik stres. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar, 10*(1), 59–70. <https://doi.org/10.18863/pgy.340289>
- Kavak, G., Karaköse, Ş., & Koçak, O. (2023). Psikolojik sağlamlık ve ikincil travmatik stres ilişkisi: Sosyal medya kullanımının aracı rolü. *Sosyal Çalışma Dergisi, 7*(1), 92–111.
- Kazan, H. (2021). Dijital habercilik bağlamında trajik haberlerde etik ve bireyler üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry, 14*(2), 661–692.
- Kılıç, C., & İnci, F. (2015). Acil tıp çalışanlarında travmatik stres: Yaş ve koruyucu etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 26*(3), 236–241.
- Lahad, M., & Pearlman, L. A. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* (pp. 150–177). Brunner/Mazel.
- Li, K., Li, J., & Li, Y. (2024). The effects of social media usage on vicarious traumatization and the mediation role of recommendation systems usage and peer communication in China after the aircraft flight accident. *European Journal of Psychotraumatology, 15*(1), 2308576. <https://doi.org/10.1080/20008198.2024.2308576>
- Ludick, M., & Figley, C. R. (2016). Toward a mechanism for secondary trauma induction and reduction: Reimagining a theory on secondary traumatic stress. *Traumatology, 22*(2), 112–123. <https://doi.org/10.1037/trm0000065>
- Măirean, C. (2016). Emotion regulation strategies, secondary traumatic stress, and compassion satisfaction in healthcare providers. *The Journal of Psychology, 150*(8), 961–975. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1203271>

- Mancini, M. (2019). *Development and validation of the Secondary Traumatic Stress Scale in a sample of social media users* (Doctoral dissertation, Cleveland State University).
- Nakajima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikoloji. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(3), 150–155.
- Neria, Y., & Sullivan, G. M. (2011). Understanding the mental health effects of indirect exposure to mass trauma through the media. *JAMA*, 306(12), 1374–1375. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1358>
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, N. A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Pak, M., Özcan, E., & Arzu, Ç. (2017). Acil servis çalışanlarının ikincil travmatik stres düzeyi ve psikolojik dayanıklılığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 629–644. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1835>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci & B. Ahi, Çev.; 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pfefferbaum, B., Nitiéma, P., & Newman, E. (2021). The association of mass trauma media contact with depression and anxiety: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 4, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100063>
- Tansel, B., Yılmaz, K., & Akdoğan, İ. (2015). Çocuk şube müdürlüğünde görevli polis memurlarının aşırı travmatik stres düzeylerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 675–689.
- Turnbull, M., Watson, B., Jin, Y., Lok, B., & Sanderson, A. (2020). Vicarious trauma, social media and recovery in Hong Kong. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102032. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102032>
- Yanbolloğlu, Ö. (2018). İkincil travmatik stresin meslek elemanları üzerindeki etkileri: Bir derleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 141–164.
- Yeşil, A. (2010). *112 acil sağlık hizmetlerinde çalışan sağlık çalışanlarında ruhsal travma ve ilişkili sorunların yaygınlığı* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Kocaeli Üniversitesi Kütüphanesi.
- Yeşil, A., Aker, T., & Sezgin, U. (2009). Hemodiyaliz tedavisi gören hastalara bakım veren ekipte ruhsal belirtiler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 22(1), 9–17.

RESEARCH

Open Access

An Examination of Stress Levels in University Students Who Secondarily Experienced the Earthquake Through Social Media

Rumeysa Polat*, Burcu Daşdemir **, Kader Salaz***

Abstract

The objective of this study is to assess the stress levels of university students who have encountered the earthquake through social media. The study group comprised 293 university students, 213 of whom were female (72.7%) and 80 of whom were male (27.3%), with ages ranging from 18 to 26. The data were collected using two instruments: a "Personal Information Form" and the "Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users." The analysis was conducted using SPSS software, and differences between variables were examined using t-tests and one-way analysis of variance. The study's findings revealed significant variations in secondary traumatic stress based on gender, city of residence, and duration of social media use. However, no significant differences were observed based on the specific social media platform utilized. The results were discussed within the framework of the relevant literature, and suggestions were presented on the psychological effects of social media use.

Keywords: Earthquake, secondary traumatic stress, social media

Article History

Received: 07/04/2025

Revision: 05/10/2025

Accepted: 02/11/2025

* Psychological Counsellor, Bayburt University, ORCID: 0009-0002-3705-4718, Bayburt, Türkiye, rumeysaplt0@gmail.com

** Psychological Counsellor, Bayburt University, ORCID: 0009-0006-8972-0136, Bayburt, Türkiye, 252206bd@gmail.com

*** Psychological Counsellor, Bayburt University, ORCID: 0009-0006-3671-1957, Bayburt, Türkiye, adersalazz@gmail.com

Citation: Polat, R., Daşdemir, B. ve Salaz, K. (2025). An examination of stress levels in university students who secondarily experienced the earthquake through social media. *OJCES*, 3(6), 296-317. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18023611>

Article additional information: This study was conducted as part of the TÜBİTAK 2209-A Project. It was presented as an oral presentation at the 6th International Congress of Social Sciences held in Sarajevo on October 24-25, 2024.

Entrance

In the contemporary era, social media platforms have not only become conduits for accessing information but also channels through which individuals may unwittingly encounter distressing content. Individuals who do not directly observe a traumatic event can be psychologically affected by constant exposure to visual and written content about disasters, accidents, or violence shared through social media. This predicament gives rise to the notion of secondary traumatic stress (STS). According to Figley (2002), the term "STS" (stress trauma syndrome) refers to the development of stress, fear, and symptoms of post-traumatic stress disorder (PTSD) as a result of indirectly witnessing traumatic events, despite not being directly exposed to the trauma. In particular, widespread events such as major natural disasters pose psychological risk factors not only for direct victims but also for social media users.

Earthquakes are widely regarded as one of the most devastating natural disasters in human history (Haçin, 2014). As well as causing physical destruction, earthquakes and other natural disasters can have serious psychological effects on individuals. After an earthquake, people may experience intense emotions such as confusion, fear, grief, guilt and anger (Gluckman, 2011). Research shows that similar traumatic effects can be observed in individuals who have experienced an earthquake directly, as well as in those who have been exposed to such events indirectly (Nakajima, 2012). The psychological impact of an earthquake varies depending on factors such as an individual's preparedness for the event, their personality traits, their coping mechanisms, their previous traumatic experiences and the social support they receive (Altınöz & Kaptanoğlu, 2018).

Social media provides a rapid flow of information during large-scale crises such as disasters, thereby increasing public awareness of the situation. However, the traumatic content disseminated during crises can cause intense stress for social media users. During disasters, content shared on social media is often produced either by individuals who have directly experienced the event, or by news sources. Other users merely witness the event. This can lead to individuals experiencing the event second-hand and increasing their stress levels. Initially, the concept of secondary traumatic stress was addressed in the context of individuals working in helping professions, such as healthcare workers and psychologists (Pearlman & Saakvitne, 1995; Figley, 1995). However, in recent years, it has also become an important research topic for individuals who witness traumatic events via social media (Măirean, 2016). The model developed by Ludick and Figley (2016) consists of three core constructs: empathic attitude, PTSD, and resilience to secondary traumatic stress (STS). It has been reported that social media users with high empathy levels may respond more sensitively to traumatic content shared during disasters, which may increase their risk of experiencing secondary traumatic stress. Empathic individuals in particular experience higher levels of stress when exposed to traumatic events (Kahil & Palabıyık, 2018).

As traumatic events become more frequent, it is crucial to examine the psychological effects of social media on users. In this context, it is important to understand the impact of secondary traumatic stress on individuals' daily lives and to determine their stress levels. Indeed, research into the impact of social media on psychological health remains insufficient (Çelik & Altınışık, 2021). The Kahramanmaraş earthquake, for example, is one of the most recent major natural disasters and has been observed to have significant psychological effects on social media users, both primary and secondary. This study aims to examine the effects of secondary traumatic stress on university students via social media, shedding light on this topic for future research.

This study aims to examine how gender, city of residence, duration of social media use and social media platform used affect university students' levels of secondary traumatic stress. Although literature

on these variables is limited, the high level of social media use and emotional sensitivity among university students necessitates the inclusion of this group within the scope of the study. The findings are expected to improve our understanding of the psychological processes experienced by individuals exposed to traumatic events through social media, and to inform the development of supportive interventions in this area.

Method

Research Model

This research was conducted using a survey model. This is a quantitative method that aims to examine the current situation by collecting the opinions, attitudes and thoughts of individuals within large groups (Baştürk, 2014).

Working Group

The study sample consisted of 293 students (213 female and 80 male) from Bayburt University. Participants were selected on a voluntary basis, and this sample size is considered sufficient for similar social science studies. The sample consisted of university students aged 18–26 (mean age = 21.07, standard deviation = 3.84). Bayburt University was chosen due to its accessibility during the research process, and because the demographic characteristics of its students aligned with the research purpose.

Data Collection Tools

Personal Information Form

This study used a personal information form to gather demographic data and information about participants' internet usage habits. The form contained questions aimed at obtaining information about participants' gender, age and internet usage habits. To determine participants' gender, we asked, "What is your gender?" The responses provided an analysis of gender distribution. To determine their ages, we asked, "What is your age?" Grouping participants by age range enabled us to examine the impact of age on internet usage. Various questions were asked to determine their internet usage habits, including their internet usage purposes, daily usage time and the types of sites they visit most frequently. These questions enabled us to analyse the participants' internet usage profiles in detail.

Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users

The Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users (SM-ITSÖ), which was originally compiled by Mancini (2019) and adapted for use in Turkey by Çelik and Altınışık (2021), comprises three subscales: protection from injury and arousal, consisting of 17 items. The scale aims to identify stress in individuals who have experienced an earthquake first-hand through social media. The scales in this project will be implemented via applications. Data from 708 participants aged 18–26 were analysed for the scale. A validity and reliability study of the STSS-SM was conducted to examine its three-factor structure. The overall Cronbach's alpha reliability score for the scale was calculated as .950. Corrected total item correlations for all items were positive and removing an item did not significantly increase the reliability score. The reliability analysis concluded that the scale was highly reliable in its Turkish adaptation. CFA was then applied to test the validity of the single-factor structure derived from the STSS-SM in its Turkish adaptation.

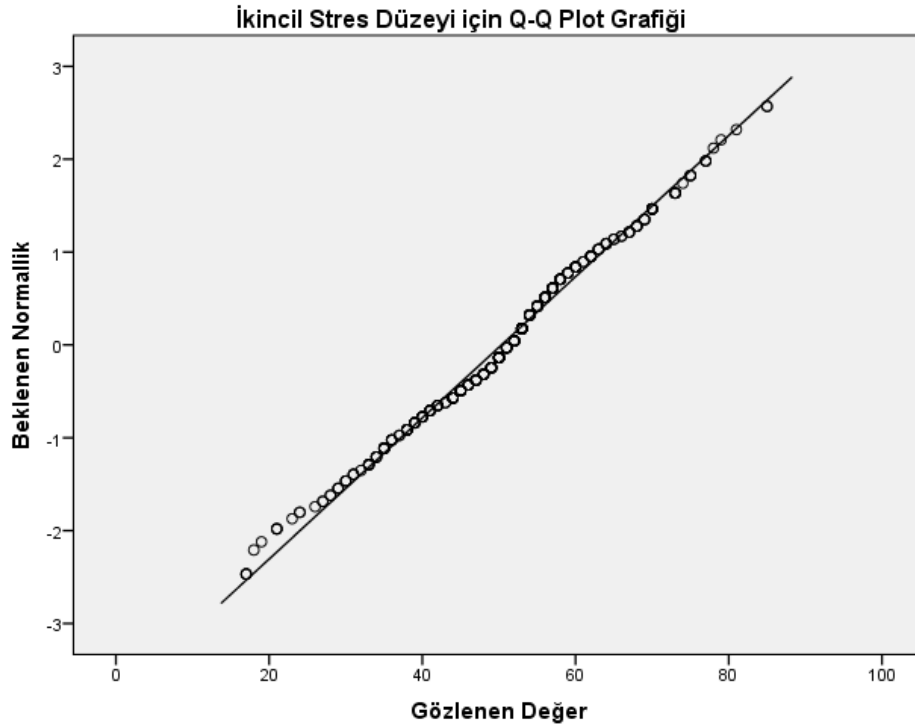
At the CFA stage, the cross-weighted least squares technique (DWLS) was applied as the estimation method since the data were at the sequential measurement level. The CFA result for the STSS-SM shows the goodness-of-fit values. According to these values, the χ^2/df ratio of 1.059 is less than 2 and the RMSEA value is less than 0.05. Additionally, the SRMR value is below .08 and the GFI, TLI, CFI and AGFI values are above .975. Overall, the validity results of the Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users (STSS-SM), adapted for Turkey by Çelik and Altınışık, indicate an excellent fit (Çelik & Altınışık, 2021).

Collection of Data

The study sample consisted of 18–26-year-old students at Bayburt University, selected through voluntary convenience sampling. Participants were recruited via a Google Form, which was used as the data collection tool. Due to the quantitative nature and high validity of the data, a survey research model was used in the study. This method was deemed appropriate for determining stress levels quantitatively in individuals affected by the earthquake.

Data Analysis

A Kolmogorov–Smirnov test was performed to determine whether the distribution was suitable for parametric tests. It was found that the necessary criteria were not met ($p = .01$). This situation is often seen in large samples (Pallant, 2017). Subsequently, the Q-Q plot was examined alongside the skewness and kurtosis values (Seçer, 2015), revealing that the distribution was normal (Abbott, 2011). The skewness and kurtosis values of the secondary traumatic stress variable were calculated as 0.016 and 0.859, respectively. According to Tabachnick and Fidell (2013), skewness and kurtosis values falling within the range of -1.5 to +1.5 indicate that the data are acceptable in terms of normality.



The sample size and the distribution of the variables were examined in order to assess the suitability of the data for descriptive analysis. In line with the descriptive survey model, the sample size ($N = 293$) was selected to be large and diverse. The participants' demographic variables, such as age, gender and

duration of social media usage, are distributed in a way that allows for comparison during the analysis process. A reliability analysis of the Secondary Traumatic Stress Scale for Social Media Users was performed and the Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.950. This indicates that the scale is highly reliable (Çelik & Altınışık, 2021). To examine the data within the scope of the descriptive analysis, an independent groups t-test and a one-way analysis of variance (ANOVA) were performed. Parametric tests were found to be applicable for statistically evaluating differences based on gender, city of residence and duration of social media use. All statistical analyses were performed using the SPSS program.

Variable

Table 1. Findings regarding secondary traumatic stress and gender variable

Levene Test								
Variable	Gender	N	F	p	$\bar{X}$	Ss	t	p
Secondary Traumatic Stress	Woman	213	10.59	.07	51.13	12.08	1.72	.00
	male	80			48.17	15.53		

Examining the results of the analysis in Table 1 reveals that the average secondary traumatic stress scores of university students differ significantly by gender ($t_{291} = 1.72$, $p < .05$), with women achieving significantly higher scores ($\bar{X} = 51.13$) than men ($\bar{X} = 48.17$).

Table 2. Findings regarding secondary traumatic stress and the city of residence variable

Levene Test								
Variable	City of Residence	N	F	p	$\bar{X}$	Ss	t	p
Secondary Traumatic Stress	earthquake cities	68	1.25	.26	49.02	11.79	3.11	.00
	Other	224			54.61	13.32		

Examining the results of the analysis in Table 2 reveals that the average secondary traumatic stress scores of university students differ significantly depending on their city of residence ($t_{291} = 3.11$, $p < .05$). Students living in cities affected by earthquakes ($\bar{X} = 49.02$) have significantly lower average scores than students living in cities unaffected by earthquakes ($\bar{X} = 54.61$).

Table 3. Findings regarding secondary traumatic stress and social media usage duration variable

Variable	Social Media Usage Time	Levene Test	<i>p</i>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	<i>F</i>	<i>p</i>	
Secondary Traumatic Stress	Less then 1hours	2.05	.07	9	41.11	20.31				
	1-2 hours			24	43.50	14.29				
	2-3 hours			53	48.58	12.41				
	3-4 hours			72	50.90	10.94		5/287	3.27	.00
	4-5 hours			62	52.38	12.57				
	5 hours and above			73	52.65	13.75				
TOTAL				293	50.32	13.15				

Examining the results of the analysis in Table 3 reveals that the mean secondary traumatic stress scores of university students differ significantly according to the variable of duration of social media use ($F_{287} = 3.27$, $p < .05$). A Tukey-HSD test was conducted to identify the source of this difference. It was found that the mean secondary traumatic stress scores of students who used social media for five hours or more ($\bar{X} = 52.65$) were significantly higher than those of students who used social media for one to two hours ($\bar{X} = 43.50$).

Table 4. Findings regarding secondary traumatic stress and the variable of social Media tools used

Variable	Social Media Tool	Levene Test	<i>p</i>	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	<i>F</i>	<i>p</i>
Secondary Traumatic Stress	Instagram	.74	.56	146	49.76	12.52			
	Tiktok			5	44.60	12.28			
	Youtube			15	47.46	14.58	4/288	1.25	.28
	Twitter			101	52.37	13.30			
	Other			26	48.26	15.02			

TOTAL	293	50.32	13.15
-------	-----	-------	-------

When the analysis results in Table 4 are examined, it is seen that the secondary traumatic stress score averages of university students do not differ significantly according to the social media tool variable used ($F_{288} = 1.25$, $p > .05$).

Discussion, Conclusions and Recommendations

This study primarily aims to examine levels of earthquake-related traumatic stress among university students who were indirectly affected by earthquakes. The study will consider the impact of gender, region, duration of internet use, social media platform used and grade level. The study found a positive and significant correlation between time spent on social media and secondary traumatic stress levels related to earthquakes. Previous research has shown that indirect exposure to trauma through the media can have similar psychological effects to direct exposure. For instance, Erzen and Dikkatli (2019) identified trauma symptoms in individuals who were not present in the region during the Gölcük Earthquake on 17 August 1999, but who had watched television coverage of the event. Similarly, Pfefferbaum et al. (2021) found that exposure to disaster and violence content on television and social media can exacerbate trauma-related symptoms such as depression and anxiety. Similar results were obtained by Li and colleagues (2024) and Turnbull and colleagues (2020), who examined the psychological effects of exposure to disaster content via the internet and social media. These findings emphasise the importance of systematically addressing indirect trauma exposure through the media in this field. Participants who experienced PTSD symptoms such as sleep disturbances, feelings of guilt, persistent flashbacks of the event and startling at sudden noises and movements following the viewing of earthquake footage sought psychiatric care. This information corroborates the research findings. Social media use can have positive effects, such as raising awareness of social issues and providing easy access to information about current events. However, difficulties in accessing accurate information, coupled with the sharing of disturbing content such as violence, abuse and terrorism, can cause significant problems (Kazan, 2021).

It was observed that the mean secondary traumatic stress scores of university students differed significantly depending on the city in which they lived. Students living in earthquake-affected cities were found to have significantly lower secondary stress levels than those living in unaffected cities. Figley and Kleber (1995) found that responses to primary and secondary exposure to trauma are quite similar. Primary exposure involves a direct threat to the subject, whereas secondary exposure involves a threat related to the life of someone close to the subject, such as a friend or colleague. Analysis of these data shows consistency with the obtained results.

The mean secondary traumatic stress scores of university students did not differ significantly according to which social media platform they used. There are a number of possible reasons for this. Firstly, students may use different social media platforms in similar ways and with similar frequency, which could prevent significant differences in scores from emerging. Additionally, the similarity of content shared on different platforms, or the fact that they provide similar types of information, may affect stress levels. However, it should be noted that students' social media usage habits and reactions are based on personal preference. In this case, there may be no statistically significant difference in stress

levels associated with using different social media platforms. Finally, it should be noted that stress levels may also be affected by factors other than social media use, such as socioeconomic status, academic workload and personal relationships. These factors may explain why there is no statistically significant difference in secondary stress levels associated with social media. It has been observed that the secondary traumatic stress levels of university students differ significantly according to gender, with women's average scores being significantly higher than men's. Further research into the causes of this situation and an assessment of potential contributing factors is required. In his review study on the effects of secondary traumatic stress on professionals, Yanbolluoğlu (2018) cited four studies (Haksal, 2007; Kılıç and İnci, 2015; Yeşil, 2010; Yeşil et al., 2009) indicating that women experience higher levels of secondary traumatic stress than men. In all of these studies, the sample group consisted of emergency department and healthcare workers. Conversely, five studies have indicated that secondary traumatic stress does not differ in terms of gender (Çolak et al., 2011; Gürdil, 2014; Kahil and Palabıyık, 2018; Pak et al., 2017; Tansel et al., 2015). Furthermore, it was observed that gender differences were not compared in the other eight studies. However, no study has been found that investigates the effect of social media on secondary traumatic stress levels in relation to gender. Therefore, more research is needed to better understand the effect of gender on secondary traumatic stress.

When developing recommendations to reduce trauma levels among university students, the importance of awareness programmes should be emphasized. These programmes can help students learn how to manage symptoms of post-traumatic stress by providing information about them. It is also necessary to organize training programmes to make students aware of the effects of social media use. Access to accurate information about the effects of disturbing content and raising awareness of social media usage are important in this context. Recommendations may also include strengthening psychological support services for students and teaching strategies for coping with post-traumatic stress. Furthermore, more research is needed to understand gender-based differences and develop appropriate support mechanisms. Finally, emphasis should be placed on monitoring and regulating regional differences and social media platforms. This will enable the development of strategies to reduce trauma levels and increase the positive effects of social media use among university students.

The limited sample size and scope of the study should be taken into consideration. Including a larger sample of participants from different regions may increase the generalizability of the results. There may be limitations regarding the research method and data collection tools. For instance, data based on self-reports may be subjective and biased. Not all of the variables used in the study may be measurable, and they may interact with other factors. One of the limitations of this research is that it was conducted a certain amount of time after the earthquake. Since the effects of the earthquake may change over time, the time-limited nature of the study may not fully reflect this. Additionally, participants' recollections of their earthquake experiences may become less reliable over time. These limitations should be taken into account when interpreting and applying the study's results and recommendations.

Conflict of Interest Statement and Ethics Disclosure

The researchers have no conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

This study was conducted in accordance with the approval of the Bayburt University Ethics Committee dated October 10, 2023, and numbered E-82795991-900-160722.

Authors' Contribution Statement

In this study, the authors' contributions to the research process are equal. All authors share joint responsibility for the process.

Statement of Support and Acknowledgment

This article was funded under the TÜBİTAK 2209-A University Student Research Projects Support Program. We would like to thank TÜBİTAK for its support. We would also like to thank project advisor Dr. Lokman Koçak for his contribution and support.

References

- Altınöz, E., & Kaptanoğlu, C. (2018). İnsan kaynaklı kitlesel travmatik olaylar ardından gelişen ruhsal hastalıklar ve durumlar. *Psikiyatride Güncel*, 8(1), 1–8.
- Başoğlu, M., Şalcıoğlu, E., & Livanou, M. (2005). Traumatic stress responses in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress*, 18(3), 269–276. <https://doi.org/10.1002/jts.20027>
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. In S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (pp. 21–54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ben-Zur, H., Gil, S., & Shamshins, Y. (2012). The relationship between exposure to terror through the media, coping strategies and resources, and distress and secondary traumatization. *International Journal of Stress Management*, 19(2), 132–150. <https://doi.org/10.1037/a0027864>
- Çelik, S. B., & Altınışık, M. S. (2021). Sosyal medya kullanıcıları için İkincil Travmatik Stres Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(61), 1–12.
- Çolak, B., Şişmanlar, Ş., Karakaya, I., Etiler, N., & Biçer, Ü. (2011). Çocuk cinsel istismarı olgularını değerlendiren meslek gruplarında dolaylı travmatizasyon. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 51–58.
- Erzen, M., & Dikkatli, S. (2019). Travma sonrası stres bozukluğunda medyanın rolü. *Asya Studies–Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(15), 51–61. <https://doi.org/10.31455/asya.584903>
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433–1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Figley, C. R., & Kleber, R. J. (1995). Beyond the "victim": Secondary traumatic stress. In R. J. Kleber, C. R. Figley, & B. P. Gersons (Eds.), *Beyond trauma: Cultural and societal dynamics* (pp. 75–98). New York: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9421-2_4

- Gluckman, P. (2011). *The psychosocial consequences of the Canterbury earthquakes: A briefing paper*. Office of the Prime Minister's Science Advisory Committee. <https://dpmc.govt.nz/publications/psychosocial-consequences-canterbury-earthquakes>
- Gürdil, G. (2014). *Üstlenilmiş travma ve ikincil travmatik stresin travmatik yaşantılara müdahale eden bir grup üzerinde Gestalt temas biçimleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Haçin, İ. (2014). 1939 Erzincan büyük depremi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 30(88), 37–69.
- Haksal, P. (2007). *Acil servislerde bulunan toplam travmatik stresin ortaya çıkardığı disosiyasyon düzeyi, sosyal destek algısı ve başa çıkma yapısal açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hall, B. J., Xiong, Y. X., & Yip, P. S. (2019). The association between disaster exposure and media use on post-traumatic stress disorder following Typhoon Hato in Macao, China. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1), 1558709. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1558709>
- Houston, J. B., Spialek, M. L., & First, J. (2018). Disaster media effects: A systematic review and synthesis based on the differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 68(4), 734–757. <https://doi.org/10.1093/joc/jqy018>
- Kahil, A., & Palabıykoğlu, N. R. (2018). İkincil travmatik stres. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 59–70. <https://doi.org/10.18863/pgy.340289>
- Kavak, G., Karaköse, Ş., & Koçak, O. (2023). Psikolojik sağlamlık ve ikincil travmatik stres ilişkisi: Sosyal medya kullanımının aracı rolü. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 7(1), 92–111.
- Kazan, H. (2021). Dijital habercilik bağlamında trajik haberlerde etik ve bireyler üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Inquiry*, 14(2), 661–692.
- Kılıç, C., & İnci, F. (2015). Acil tıp çalışanlarında travmatik stres: Yaş ve koruyucu etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(3), 236–241.
- Lahad, M., & Pearlman, L. A. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* (pp. 150–177). Brunner/Mazel.
- Li, K., Li, J., & Li, Y. (2024). The effects of social media usage on vicarious traumatization and the mediation role of recommendation systems usage and peer communication in China after the aircraft flight accident. *European Journal of Psychotraumatology*, 15(1), 2308576. <https://doi.org/10.1080/20008198.2024.2308576>
- Ludick, M., & Figley, C. R. (2016). Toward a mechanism for secondary trauma induction and reduction: Reimagining a theory on secondary traumatic stress. *Traumatology*, 22(2), 112–123. <https://doi.org/10.1037/trm0000065>
- Măirean, C. (2016). Emotion regulation strategies, secondary traumatic stress, and compassion satisfaction in healthcare providers. *The Journal of Psychology*, 150(8), 961–975. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1203271>
- Mancini, M. (2019). *Development and validation of the Secondary Traumatic Stress Scale in a sample of social media users* (Doctoral dissertation, Cleveland State University).
- Nakajima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikoloji. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(3), 150–155.
- Neria, Y., & Sullivan, G. M. (2011). Understanding the mental health effects of indirect exposure to mass trauma through the media. *JAMA*, 306(12), 1374–1375. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1358>
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, N. A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Pak, M., Özcan, E., & Arzu, Ç. (2017). Acil servis çalışanlarının ikincil travmatik stres düzeyi ve psikolojik dayanıklılığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 629–644. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1835>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci & B. Ahi, Çev.; 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pfefferbaum, B., Nitiéma, P., & Newman, E. (2021). The association of mass trauma media contact with depression and anxiety: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 4, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100063>
- Tansel, B., Yılmaz, K., & Akdoğan, İ. (2015). Çocuk şube müdürlüğünde görevli polis memurlarının aşırı travmatik stres düzeylerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 675–689.
- Turnbull, M., Watson, B., Jin, Y., Lok, B., & Sanderson, A. (2020). Vicarious trauma, social media and recovery in Hong Kong. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102032. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102032>
- Yanboluoğlu, Ö. (2018). İkincil travmatik stresin meslek elemanları üzerindeki etkileri: Bir derleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 141–164.
- Yeşil, A. (2010). 112 acil sağlık hizmetlerinde çalışan sağlık çalışanlarında ruhsal travma ve ilişkili sorunların yaygınlığı [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Kocaeli Üniversitesi Kütüphanesi.
- Yeşil, A., Aker, T., & Sezgin, U. (2009). Hemodiyaliz tedavisi gören hastalara bakım veren ekipte ruhsal belirtiler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 22(1), 9–17.