

TÜRK PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK DERGİSİ
TURKISH PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE JOURNAL

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin resmi yayın organıdır.
Official journal of Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

ISSN: 1302-1370

Baş-Editor / Editor-In-Chief

Prof. Dr. Cengiz Şahin, Ahi Evran Üniversitesi

Editörler/Editors

Prof. Dr. M. Engin Deniz, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Seydi Ahmet Satıcı, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ramazan Arı, Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hande Briddick, South Dakota State University
Prof. Dr. William C. Briddick, South Dakota State University
Prof. Dr. Gürhan Can, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Fiğen Çok, Başken Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Bradley T. Erford, Vanderbilt University
Prof. Dr. Erdal Hamarta, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş, Ankara Üniversitesi

Teknik Destek / Technical Support

Arş. Gör. / Res. Asst. Ahmet Kara, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Psikolojik Danışman Gülsüm Turay, Ahi Evran Üniversitesi

www.pdrdergisi.org

info@pdrdergisi.org

Basım Tarihi / Publication Date

Mart / March 2019

Cilt (Sayı) / Volume (Issue)

9(52)

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ULAKBİM, EBSCO, Türk Psikiyatri Dizini,
Index Copernicus ve Akademik Dizin tarafından indekslenmektedir.

Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal is indexed by ULAKBİM, EBSCO,
Turkish Psychiatry Index, Index Copernicus and Academic Index.

Yayın Türü / Publication Type

Yaygın Süreli Yayın / Quarterly Published Academic Journal

Yayıncı Adresi / Address

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Öncebeci Mah. Umut Sk. No:50/4 Kolej-Çankaya/Ankara -Türkiye

Telefon-Faks / Phone-Fax

+90 (312) 430 36 74

Baskı / Print

Reprotek Dijital Baskı Merkezi ve Matbaacılık
Ziya Gökalp Caddesi No: 41 Kolej-Çankaya, Ankara/Türkiye

Telefon / Phone

+90 (312) 309 08 20

Bu sayıdaki hakemlerin listesi / List of referees in this issue*

Dr. Ahmet Rıfat Kayış	Dr. Kasım Tatlılıoğlu
Dr. Aysel Esen Çoban	Dr. Leyla Ercan
Dr. Bilal Kalkan	Dr. Meral Atıcı
Dr. Bircan Ergün Başak	Dr. Müge Akbağ
Dr. Dilek Yelda Kağnıcı	Dr. Özkan Çikrikci
Dr. Evren Erzen	Dr. Selen Demirtaş Zorbaz
Dr. Fatih Camadan	Dr. Serap Nazlı
Dr. Hafız Bek	Dr. Uğur Gürkan
Dr. İsmail Yelpaze	Dr. Yaşar Barut

* Hakemler alfabetik sıraya göre verilmiştir / In alphabetical order

EDİTÖRDEN

Alanımızın değerli üyeleri ve okurlarımız,

Köklü bir geçmişe sahip olan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinin 30. yılının ilk sayısını sizlere sunmaktan büyük onur duymaktayız.

Daha önce dile getirdiğimiz üzere dergimiz 2019 yılı itibariyle Mart-Haziran-Eylül-Aralık olmak kaydıyla yılda dört sayıda çıkartılacaktır. Dört sayıya çıkmasıyla birlikte alanımızın değerli üyelerine daha büyük görevler düştüğünü de hatırlatmak gerekmektedir.

Dergimize gelen makale sayısında ciddi artışların olduğunu ifade etmeliyiz, ancak hakemlik konusunda da oldukça ciddi sıkıntılar yaşadığımızı da belirtmeliyiz. Hakemlik konusundaki sıkıntıları giderebilmek için Genel Merkez tarafından önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda ülke genelinde alanımızda aktif olarak çalışan öğretim üyelerinin dahil edildiğini yeni hakem havuzu geçtiğimiz hafta Dergi yönetimi ile paylaşmıştır. Dolayısıyla yeni hakem havuzuyla birlikte hakem değerlendirme süreçlerinin de hızlanacağı umulmaktadır. Aralık 2018 ayından itibaren dergimize gönderilen çalışmalar yeni hakem havuzu oluşturulma sürecinden dolayı bekletilmekteydi, bu bağlamda yeni hakemlerin atanmasıyla ilk olarak bu çalışmalar ivedilikle değerlendirilecektir. Bununla birlikte yeni gönderilecek makalelerin değerlendirilme süreci de hızlanacaktır.

Dergimizin yeni sayısının içeriğine baktığımızda; kariyer uyumluluğu, sosyal medya bağımlılığı, romantik ilişkilerdeki kıskançlığı, kişilik özellikleri ve sosyal-duygusal becerileri inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ek olarak; psikolojik danışman tercihleri, ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmaları, miza temelli müdahale programı, engelli bireylerin eğitimine yönelik tutumları inceleyen çalışmalar da yine bu sayı içerisinde yer almaktadır.

Yeni sayımızda yer alan çalışmaların alanımıza katkı sağlayıcı olacağı düşüncesiyle,

Saygılarımızla,

Baş Editör

Prof. Dr. Cengiz Şahin

Editörler

Prof. Dr. M. Engin Deniz

Doç. Dr. Seydi Ahmet Satıcı

Dr. Leyla Ercan

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Kariyer Uyumlulukları Arasında Amaçlar İçin Mücadele Etmenin Aracı Rolü

The Mediator Role of Goal Striving Between Teachers' Career Adaptability and Subjective Well-Being

Ali Eryılmaz^{ID}, Ahmet Kara^{ID}

Öz.Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile kariyer uyumlulukları arasındaki amaçlar için mücadele etmenin aracılık etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 244 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 76'sı (%31) erkek ve 168'u (%69) kadından oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığı 26-62 arasında değişmektedir. Çalışmada veri toplama araçları olarak, amaçlar için mücadele etme ölçeği, olumlu ve olumsuz duygu ölçeği, yaşam doyumu ölçeği ve kariyer uyumluluğu ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, veriler yapısal eşitlik modeliyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını kariyer uyumluluğu artırırken bu süreçte amaçlar için mücadele etmenin de aracılık etkisinin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmada bu çalışmada ele alınan modelin boyutları kullanılabilir. İkinci olarak kariyer uyumlulukları yüksek ve düşük olan öğretmenler, bu modelde yer alan değişkenler açısından karşılaştırılabilir. Üçüncü olarak, yüksek öznel iyi oluşu sahip öğretmenlerin öğrencilere olan etkileri de ilerleyen süreçte incelenebilir.

Anahtar Kelimeler.Kariyer uyumluluğu, öznel iyi oluş, amaçlar için mücadele etme, öğretmenler

Abstract.In conclusion, the aim of this study is to investigate the mediating effect of striving for the goals of teachers' subjective well-being and career adaptability. 244 teachers who were determined by criterion sampling method participated in this study. Of these, 76 (31%) were male and 168 (69%) were female. The age range of teachers is between 26 and 62. In the study, the scale of striving for the goals, positive and negative emotion scale, life satisfaction scale and career adaptability scale were used as data collection tools. According to the results of the research, while the subjective well-being of teachers increased career adaptability, striving for the goals of this process was found to have mediation effect. Based on the results of this study, some suggestions can be put forward. First, the dimensions of the model discussed in this study can be used to increase the subjective well-being of teachers. Secondly, teachers with high and low career adaptability can be compared in terms of the variables in this model.

Keywords. Career adaptability, subjective well-being, striving for the goals, teachers

Ali Eryılmaz

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
e-mail: erali76@hotmail.com

Ahmet KARA (Sorumlu Yazar)

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir,
Türkiye
e-mail: ahmetkara9126@gmail.com

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018

Düzeltilme / Revision: 15 Nisan/April 2018

Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

İnsanlar, ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı bir yaşam sürmek istemektedirler. Özellikle ruh sağlığı açısından bakıldığında iki önemli nokta karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, bireyde psikolojik sorunların olmayışıdır. İkincisi ise, bireylerin kendilerini iyi hissetmeleridir (Myers&Diener, 1995). İyi hissetmenin de çeşitli biçimleri vardır (Hefferon&Bonniwell, 2011). Bunlardan biri de öznel iyi oluştur. Öznel iyi oluşun üç önemli boyutu vardır. İlk olarak bireylerin olumlu duyguları sıklıkla deneyimlemeleri gerekir. İkinci boyut olarak da bireylerin olumsuz duyguları çok az yaşamaları gerekir. Son boyut olarak ise, bireylerin yaşamlarından doyum almaları gerekir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş, tüm yaşam dönemlerindeki bireyler için önemli olduğu gibi (Eryılmaz, 2016), yetişkinlik döneminde yer alan öğretmenler için de önemlidir. Çünkü literatürde yapılan çalışmalar, öznel iyi oluşu yüksek bireylerin gerek toplumsal gerek mesleki gerekse fiziksel açıdan daha iyi işlevde bulduklarını göstermiştir (Diener, 1984; Myers&Diener, 1995). Bu noktada öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen faktörlerden biri de kariyer uyumluluğudur.

Kariyer uyumluluğu ve öznel iyi oluş ilişkisi: Kariyer uyumluluğu, kariyer gelişim sürecindeki kariyer değişimlerine ve kariyer geçişlerine karşı bireyin sahip olduğu uyum yeteneklerinin düzeylerini gösteren psiko-sosyal bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 2005). Öte yandan kariyer uyumluluğu, farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlarla ele alınmıştır. Örneğin; Zikic ve Klehe (2006) tarafından kariyer uyumluluğu, kariyer keşfi ve kariyer planı olmak üzere bu iki boyuta göre değerlendirilmiştir. Ayrıca Eryılmaz ve Kara'ya (2016) göre kariyer uyumluluğu, iki boyutlu bir yapıdır. Bu boyutlar; kariyer keşfi ve kariyer planıdır. Bunlardan farklı olarak Savickas(2012), post modern kariyer danışmanlığı kuramlarından bir olan, Kariyer Yapılandırma Kuramında kariyer uyumluluğunu, bireyin dört farklı uyum yeteneklerini kullanarak arttırdığı yapı olarak ele almıştır. Bu uyum yetenekleri; kariyer ilgi, kariyer merak, kariyer kontrol ve kariyer güvendir. Savickas'a (2005) göre bireyler bu uyum yeteneklerini kullanarak kariyer uyumluluklarını olumlu bir noktaya getirmektedir.

Literatürde, öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmadığı görülür. Öte yandan farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda kariyer uyumluluğu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneğin; Ramos ve Lopez (2018) araştırmalarında genç ve yaşlı yetişkinlerin kariyer uyumlulukları ile öznel

iyi oluşları arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Ginevra, Magnano, Lodi, Annovazzi, Camussi, Patrizi ve Nota (2018) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında ergenlerin kariyer uyumlulukları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Büyükgoze-Kavas, Duffy ve Douglass (2015) araştırmalarında üniversitesi öğrencilerin kariyer uyumlulukları ile iyi oluşları arasındaki ilişkileri değerlendirmişlerdir. Konstam, Tomek, Celen-Demirtas ve Sweeney (2015) işsiz beliren yetişkin üzerinde kariyer uyumluluğu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Santilli, Nota, Ginevra ve Soresi (2014) yetişkin çalışanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarında kariyer uyumluluğu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi ve Rossier (2013) araştırmalarında yetişkinlerin kariyer uyumlulukları ile iyilik halleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Hirschi (2009) araştırmasında ergenlerin kariyer uyumlulukları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir. Sonuç olarak yukarıda bilgilerden ve mantıksal çıkarımlardan yola çıkarak kariyer uyumluluğunun, öznel iyi oluşu yordayan önemli bir değişken olduğu bu araştırmada kabul edilmiştir.

Kariyer uyumluluğu ve amaçlar için mücadele ilişkisi: Literatür incelendiğinde öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile amaçlar için mücadele etme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Buna karşın literatürde kariyer uyumluluğu ile amaçlar için mücadele arasındaki araştırmalar daha çok dolaylı ve farklı örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneğin; Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia ve Plewa (2014) araştırmalarında üniversite öğrencilerin kariyer uyumlulukları ile amaca yönelmeleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Praskova, Creed ve Hood (2013) araştırmalarında üniversite öğrencilerin kariyer uyumlulukları ile amaç uyumları arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Creed, Buys, Tilbury ve Crawford (2013) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında ergenlerin kariyer uyumlulukları ile amaca yönelmeleri arasında ilişkileri değerlendirmişlerdir. Hirschi (2009) araştırmalarında ergenlerin kariyer uyumlulukları ile amaç kararlılıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Creed, Fallon ve Hood (2009) araştırmalarında üniversite öğrencilerin kariyer uyumlulukları ile amaca yönelmeleri arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Patton, Bartrum ve Creed (2004) araştırmalarında lise öğrencilerinin kariyer uyumlulukları ile kariyer amaçları arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Sonuç olarak yukarıda bilgilerden ve mantıksal çıkarımlara dayanarak kariyer uyumluluğunun, amaçlar için mücadele etmeyi yordayan önemli bir değişken olduğu bu araştırmada varsayılmıştır.

Öznel iyi oluşu ile amaçlar için mücadele etme ilişkisi: Bireylerin öznel iyi oluşlarında etkili olan faktörlerden biri de amaçlardır (Emmons, 1986; Sheldon&Elliot, 1999). İnsanların en önemli özellikleri, kişilik yapısında yer alan ego süreçlerinin etkisiyle de amaçlı hareket eden varlıklar olmalarıdır (Gollwitzer&Wicklund, 1985). İnsanların amaçlı hareket etmelerinin ardında da kendilerini düzenleme süreçleri yer alır (Gollwitzer&Sheeran, 2006). Bu noktada kendini düzenlemenin en önemli göstergelerinden biri amaçlar için mücadele etmedir (Gollwitzer&Schaal, 1998). Amaçlar için mücadele etmede öncelikle niyetlerin belirlenmesi gerekir (Gollwitzer,1999). Niyetleri belirleme aşlında amaçlar oluşturmadır (Locke &Latham, 2006). Niyetlerin uygulanması ise, amaçlar için mücadele etmedir (Gollwitzer, 1993). Amaçlar için mücadele etmenin üç önemli göstergesi vardır. Bunlardan ilki amaca bağlanmadır. İkincisi ise, amaçlar için mücadele etmedir. Üçüncüsü ise, amaçlar için mücadele etmeyi bırakma eğiliminin düşük düzeyde olmasıdır (Eryılmaz, 2015).

Literatüre bakıldığında öğretmenlerin amaçlar için mücadele etmelerive öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar olmadığı görülmektedir. Öte yandan literatürde amaçlar için mücadele etmeleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri dolaylı ve farklı çalışma grubu üzerinde yapılan araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Nicholls, Levy, Carson ve Thompson (2016) araştırmalarında sporcuların amaç uyumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Klug ve Maier (2015) öznel iyi oluş ile amaçta ilerleme arasındaki ilişkileri ele alan meta-analiz çalışması yapmışlardır. Praskova, Creed ve Hood (2013) araştırmalarında üniversite öğrencilerin amaç uyumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri incelemiştirlerdir.Hofer, Busch, Bond, Live Law (2010) yetişkinler üzerinde yaptıkları araştırmalarında amaçlar ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Sheldon ve Elliot (1999) üniversite öğrencileri üzerinde amaçlar için mücadele etme ile iyi oluş arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Sonuç olarak yukarıda anılan bilgilerden ve mantıksal çıkarımlardan hareketle amaçlar için mücadele etmenin, öznel iyi oluşunu yordayan önemli bir değişken olduğu bu araştırmada kabul edilmiştir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin kariyer uyumlulukları, amaçlar için mücadele etmeleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar olmadığı tespit edilmiştir.Buna karşın literatürdebu üç değişkenle ilgili farklı örneklem grubu üzerinde dolaylı araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Hirschi (2009) ergenler üzerinde yaptığı araştırmada ergenlerin kariyer uyumlulukları, öznel iyi oluşları ve amaç kararlılıkları arasındaki ilişkileri ele almıştır. Sonuç

olarak tüm bilgilerden ve bulgulardan hareketle farklı örneklem grubu üzerinde kariyer uyumluluk, amaçlar için mücadele etme ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar olmasına karşın bu üç değişkeni ölçüm modeli içerisinde ele alan ve öğretmen örneklem grubu üzerinde çalışan araştırmalara literatürde rastlanmamıştır. Sonuç olarak böyle bir araştırmanın yapılması literatürdeki boşluğa önemli bir katkı sağlayabilir.

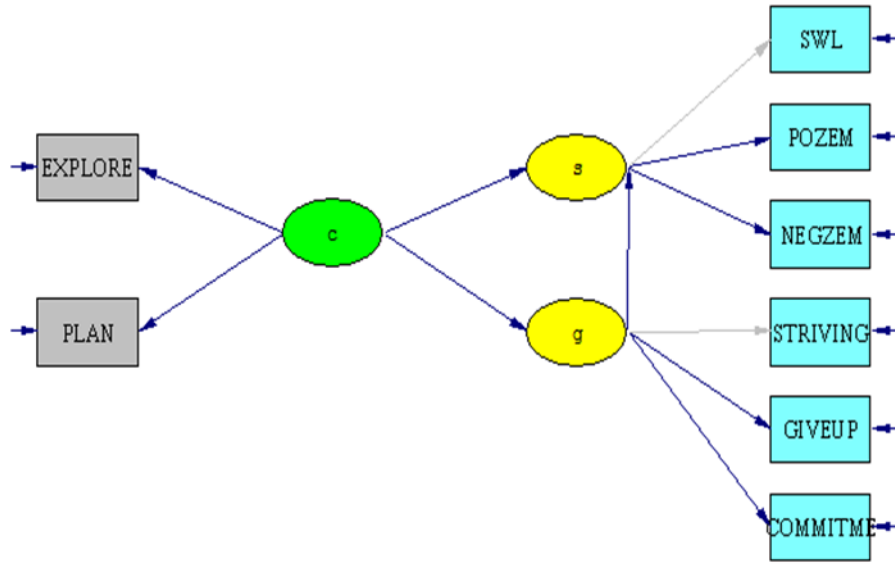
Literatür incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını inceleyen pek çok çalışma olduğu görülür. Bu çalışmalar çeşitli başlıklar altında incelenebilir. Örneğin öğretmenler için öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi (Lima, Figueiredo&Matos 2012; Renshaw, Long&Cook, 2015), öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının minnettarlıkla ilişkisinin incelenmesi (Chan, 2010), öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının affetme ile ilişkisinin incelenmesi (Chan, 2013) gibi çalışmaların yapıldığı görülür. Türkiye de ise; öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının tükenmişlik ve okul kalitesi açısından incelenmesi (Cenkseven-Onder&Sari, 2009); öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ölçen ölçme aracının geliştirilmesi (Ergün ve Nartgün, 2017) gibi çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek bir düzeye getirilmesi önemlidir. Çünkü öğretmenlerin öznel iyi oluşları arttıkça öğrenciler öğretmenlerle daha çok bağlantılı olmaktadır (García-Moya, Brooks, Morgan, &Moreno, 2015). Ayrıca öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artması okulda iyi bir öğrenme ikliminin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Cohen, 2006). Tüm bunların yanında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükselmesi onların öğrencileri ile kurmuş oldukları ilişkilerin kalitesini de artırmaktadır (Spilt, Koomen&Thijs, 2011). Sonuç olarak bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile kariyer uyumlulukları arasındaki amaçlar için mücadele etmenin aracılık etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın hipotezleri aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.
2. Öğretmenlerin amaçlar için mücadele etmeleri ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.
3. Öğretmenlerin kariyer uyumlulukları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide amaçlar için mücadele etmenin aracılık etkisi pozitif yöndedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının üzerinde kariyer uyumluluğunun ve amaçlar için mücadele etmenin nedensel ilişkilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında bu çalışmada nedensel desen tercih edilmiştir (Neuman, 2016.). Bu çalışmada kariyer uyumluluk ve amaçlar için mücadele etme neden; öznel iyi oluş ise sonuç değişkenidir. Bu araştırmada tanımlanan hipotetik model Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Tanımlanan hipotetik model

Not: PLAN: Kariyer Planı; EXPLORE: Kariyer Keşfi; c: Kariyer Uyumluluğu; s: Öznel İyi Oluş; g: Amaçlar İçin Mücadele Etme; SWL: Yaşam Doyumu; POZEM: Olumlu Duygu; NEGZEM: Olumsuz Duygu; STRIVING: Mücadeleye Devam Etme; GIVEUP: Mücadeleyi Bırakma; COMMITME: Amaca Bağlanma

Araştırma Grubu

Bu çalışmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 244 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 76'sı (%31) erkek ve 168'u (%69) kadından oluşmaktadır. Yaş aralığı 26-62 arasında değişmektedir. Çalışmaya alınma ölçütleri;

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çeşitli branşlarda öğretmen olarak çalışıyor olma
- 26-62 yaş aralığında olmak ve
- Gönüllü olmaktır.

Veri Toplama Araçları

Kariyer Uyumluluğu Ölçeği. Bu ölçme aracı, Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşmaktadır. İki boyutludur. Bu boyutlardan birincisi kariyer keşfi; ikincisi ise kariyer planıdır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Cronbach alfa sonuçlarında kariyer keşfi 0.84; kariyer planı 0.71 ve ölçeğini tamamı için 0.85 bulunmuştur. Geçerlilik çalışması ise yapı geçerliliğiyle yapılmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde; bu ölçme aracının iki boyutlu bir yapı gösterdiği ve açıklanan varyansın %55.87 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ise iki boyutlu bu ölçme aracının RMSEA değerinin 0.071; serbestlik derecesinin 34 ve kay kare değerinin 70.75 olduğu tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri ise NFI, 0.95; NNFI, 0.97; IFI, 0.98; CFI, 0.98; GFI, 0.94 ve AGFI, 0.90'dur.

Pozitif- Negatif Duygu Ölçeği. Bu veri toplama aracını geliştiren Watson ve arkadaşları (1988) ve Türkçeye uyarlayan ise Gençöz'dür (2000). Bu veri toplama aracında 20 madde bulunmaktadır. Bu maddelerde 10 pozitif duygu; 10 negatif duygu yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizler için iç tutarlılık katsayısı değerine bakılmıştır. İç tutarlılık katsayısı değerleri incelendiğinde; pozitif duygu boyutunun iç tutarlılık katsayısı değeri 0.88; negatif duygu boyutunun iç tutarlılık katsayısı değeri ise 0.87 olarak hesaplanmıştır (Watson

vd., 1988). Geçerlilik analizinde açımlayıcı faktör analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında bu veri toplama aracının iki boyutlu olduğu ve açıklanan varyansın % 44 olduğu ortaya konulmuştur (Gençöz, 2010).

Yaşam Doyum Ölçeği. Bu ölçme aracı Diener (1984) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlanması ise Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Bu ölçme aracı tek boyutlu ve 5 madde içermektedir. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı değeri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bu veri toplama aracının iç tutarlılık katsayısı değeri 0,87 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışması açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analiziyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda bu ölçme aracının açımlayıcı faktör analizde açıklanan varyansı %66; doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu ve iyi uyum değerleri verdiği görülmüştür (Durak, Şenol-Durak ve Gençöz, 2010).

Amaçlar İçin Mücadele Etme Ölçeği. Bu veri toplama aracını geliştiren Eryılmaz'dır (2015). Bu veri toplama aracı amaca bağlanma, mücadeleyi bırakma ve amaç mücadelesine devam etme üzere üç boyutlu ve 17 madde yer almaktadır. Eryılmaz (2015) tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında Cronbach alfa yöntemi kullanılmıştır. Cronbach alfa değerlerinin; amaca bağlanma alt boyutunun 0.88, mücadeleyi bırakma alt boyutunun 0.86 ve amaç mücadelesine devam etme alt boyutunun ise 0.86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmenlerin kariyer uyumlulukları, amaçlar için mücadele etmeleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerin yapısal bir modelle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, modeldeki nedensel ilişkileri test edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, veriler yapısal eşitlik modeliyle analiz edilmiştir.

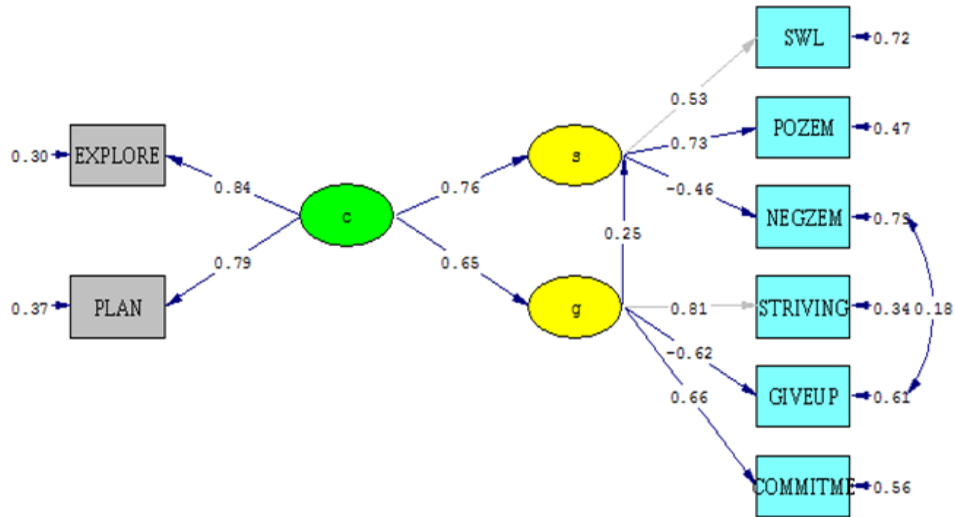
BULGULAR

Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayıları

Tablo 1. Değişkenler arasındaki ilişkiler

Değişkenler	Ort.	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8
YaşamDoyum	71,57	9,20	1	,342**	-,280**	,444**	,455**	-,243**	,178**	,265**
PozitifDuygu	24,79	6,04		1	-,400**	,568**	,519**	-,416**	,346**	,440**
NegatifDuygu	37,92	5,77			1	-,351**	-,251**	,422**	-,314**	-,270**
Keşif	18,02	6,08				1	,660**	-,379**	,358**	,377**
Plan	25,65	3,89					1	-,364**	,216**	,436**
AmacıBırakma	15,74	3,10						1	-,378**	-,506**
AmacaBağlanma	9,85	3,27							1	,548**
MücadeleyeDevam	19,80	3,61								1

Model parametrelerine yönelik bulgular



Şekil 2. Standartlaştırılmış katsayılar (öznel iyi oluş nihai modelinin)

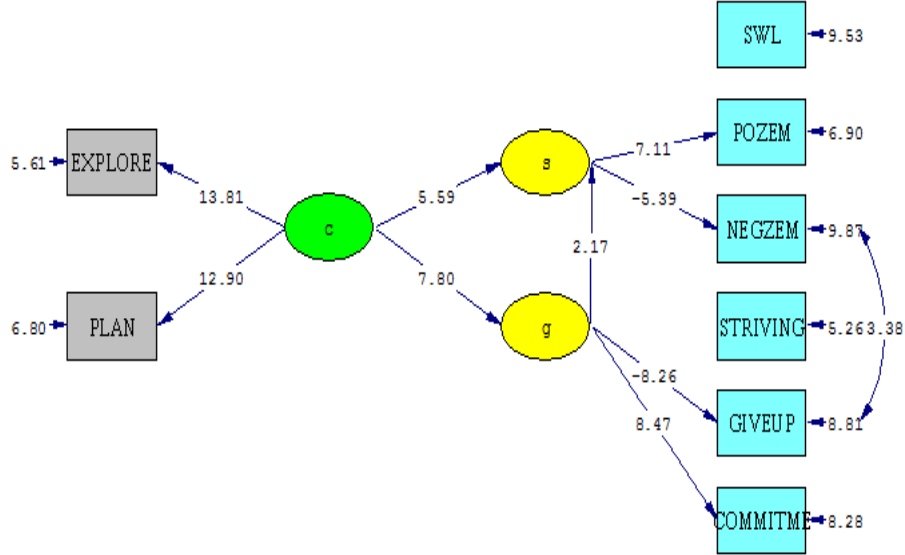
Not: PLAN: Kariyer Planı; EXPLORE: Kariyer Keşfi; c: Kariyer Uyumluluğu; s: Öznel İyi Oluş; g: Amaçlar İçin Mücadele Etme; SWL: Yaşam Doyumu; POZEM: Olumlu Duygu; NEGZEM: Olumsuz Duygu; STRIVING: Mücadeleye Devam Etme; GIVEUP: Mücadeleyi Bırakma; COMMITME: Amaca Bağlanma

Bu çalışmada öncelikle, yapısal eşitlik model varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle değişkenlerin normallik dağılımları incelenmiştir. Ayrıca, çalışmada basıklık ve çarpıklık değerleri de incelenmiştir. Çalışmada yedi değişkenin, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +/-1.5'in altında olduğu ancak keşif boyutunun -2.17 olduğu bulunmuştur. Bu koşullarda dağılımın normallik varsayımını doğrulamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Çalışmada ayrıca, çoklu bağıntı da incelenmiştir. Bu doğrultuda VIF, tolerans ve Koşul Endeksi incelenmiş olup; sonuçlarına göre sifıra yaklaşan tolerans, 5 -10'dan büyük VIF ve 0,50'den büyük iki varyansın eşlik ettiği 30'dan büyük koşul endeksine rastlanmamıştır. Sonuçlar çoklu bağıntı olmadığını göstermiştir.

Yukarıda değinilen bilgiler ve buğular ışığında, yapısal eşitlik analizi yapılmış olup; RMSEA değeri 0.090; $\chi^2 = 47.73$ ve serbestlik derecesi ise 17 olan bir model elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde, amaçlar için mücadele etmeyi bırakma ile olumsuz duygular arasında bir hata kovaryansı eklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Nihayetinde yapılan ekleme ile RMSEA değeri 0.056; $\chi^2 = 25.54$ ve serbestlik derecesi ise 15 olan bir yapısal modele ulaşılmıştır. Elde edilen nihai model daha iyi uyum değerleri verdiği için, çalışmada son model yer almıştır.

Tablo 2. Model uyumunayönelikbulgular

Modeller	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	GFI	AGFI	χ^2 / sd
İlk Model	0.090	0.95	0.94	0.96	0.97	0.95	0.89	2.80
İkinci Model	0.056	0.98	0.99	0.99	0.99	0.97	0.93	1.70



Şekil 3. Modeldeki ilişkilere yönelik *t* değeri(öznel iyi oluş nihai modelinin)

Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini en yüksek düzeyde etkileyen değişkenin kariyer uyumluluğu olduğu bulunmuştur ($t= 5.59$; $p<0.01$). Öte yandan amaçlar için mücadele etme ise öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını yordayan ikinci değişken olarak ($t= 2.17$; $p<0.01$). modelde yer almıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kariyer uyumluluklarındaki bir birim artışın onların öznel iyi oluşlarını 0.76 artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde amaçlar için mücadele etmedeki bir birim artış, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını 0.25 yükseltmektedir. Ek olarak öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkide amaçlar için mücadele etmenin aracılık etkisi 0.16 olarak hesaplanmıştır. Modeldeki değişkenlerin öznel iyi oluş üzerindeki toplam etki büyüklüğü ise 0.92 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenler, öznel iyi oluşlarını kariyer uyumluluğu ile artırırken bu sürece amaçlar için mücadele etmeyi de dahil etmelidirler.

TARTIŞMA

Bu çalışma, öğretmenler için bir öznel iyi oluş modeli geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bir öznel iyi oluş modeline ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını kariyer uyumluluğu artırırken bu süreçte amaçlar için mücadele etmenin de aracılık etkisinin olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının ölçek geliştirme (Lima, Figueiredo&Matos 2012; Renshaw, Long&Cook, 2015), minnettarlıkla (Chan, 2010), affetme ile (Chan, 2013), tükenmişlikle ilişkisinin incelenmesi(Cenkseven-Onder& Sari, 2009) şeklinde çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Öte yandan Türkiye’de öğrenciler üzerinde öznel iyi oluş modellerini geliştirildiği (Eryılmaz, 2011, 2012a, 2012b) görülmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükseltilmesi öğrenciler açısından da olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Cohen, 2006; García-Moya, Brooks, Morgan, &Moreno, 2015; Spilt, Koomen&Thijs, 2011). Ancak, öğretmenler üzerinde model çalışmalarının sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma kısıtlı bir alanda model ortaya koyduğu için önemlidir denilebilir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kariyer gelişimi ve ruh sağlığı boyutunda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülür. Örneğin Eryılmaz ve Mutlu’nun (2017), derleme çalışmasına göre, kariyer gelişimi ve ruh sağlığı ilişkisi pozitif ve patolojik olmak üzere iki açıdan incelenmiştir. Bu çalışma sonuçları, daha önce ifade edilen kariyer gelişimi ve ruh sağlığı ilişkisini pozitif psikoloji açısından incelemiştir. Bu yönüyle daha önce kariyer gelişimi ve ruh sağlığı ilişkisine yönelik çalışma bulgularını desteklemektedir. Ancak belirli bir meslek grubu olan öğretmenler üzerinde pozitif ruh sağlığı göstergesi (öznel iyi oluş) ve kariyer (kariyer uyumluluğu) ilişkisini ortaya koyması açısından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Çalışma sonuçları incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçları bazı kuramların açıklamalarını desteklemiştir. Örneğin benlik uyum modeline göre bireyler kendi benlikleri ile uyumlu amaçlar seçtiklerinde bu amaçları gerçekleştirmek onların öznel iyi oluşlarını yükseltmektedir (Sheldon&Elliot, 1999). Bu çalışmada yer alan kariyer uyumluluğu öğretmenlerin, mesleki benliklerinin yansımadır (Super, 1980). Planlar yaparak, keşifler yaparak öğretmenler kendi benliklerini meslekleri ile uyumlu hale getirmektedirler. Bu süreçte amaçlar için özellikle kariyer temelli amaçlar için mücadele etmek önemlidir. Kariyer uyumluluğu açısından bakıldığında, öğretmenlerin özellikle kariyer planları için

mücadele etmeleri gerekmektedir. Bunun için bir araca ihtiyaçları vardır ki bu da niyetlerin uygulamaya konması anlamına gelen amaçlar için mücadele etmedir (Gollwitzer&Sheeran, 2006).

Çalışmanın bulguları, öznel iyi oluşu açıklayan kuramlar bağlamında da ele alınabilir. Öznel iyi oluşu açıklayan kuramlardan biri de Telik Kuramıdır. Bu kurama göre, bireylerin öznel iyi oluşlarını belirlemiş oldukları amaçlar, olumlu bir düzeye getirmektedir (Lykken, &Tellegen, 1996). Öte yandan aktivite kuramına göre, bireylerin sadece amaçları değil bu amaçları realize etmeleri de onları mutlu etmektedir (Diener, 1984; Eryılmaz, 2016). Bu çalışmada kariyer uyumluluğu aslında öğretmenlerin niyetleri (amaç) olarak da görülebilir. Bu niyetlerin yaşama aktarılması ise, aslında onların mücadele etmeleri ya da aktiviteleridir. Bu mücadele süreci, amaçları realize etmek için gösterilen çaba olduğu için de tıpkı öznel iyi oluşun aktivite kuramının açıklamaları gibi öğretmenleri mutlu etmektedir.

Bu çalışmada, öznel iyi oluş bağımlı değişken ya da sonuç değişkeni olarak ele alınmıştır. Bireylerin öznel iyi oluşlarının onların kariyer uyumluluklarını nasıl etkilediğine yönelik çalışmalara da gereksinim vardır. Bu nedenle ilerleyen süreçte kariyer uyumluluğunun sonuç değişkeni olarak ele alındığı çalışmalarda yürütülebilir.

Bu çalışma sonuçlarına dayalı olarak bir takım öneriler ortaya konabilir. Öncelikle, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmada bu çalışmada ele alınan modelin boyutları kullanılabilir. İkinci olarak kariyer uyumlulukları yüksek ve düşük olan öğretmenler, bu modelde yer alan değişkenler açısından karşılaştırılabilir. Üçüncü olarak, yüksek öznel iyi oluşu sahip öğretmenlerin öğrencilere olan etkileri de ilerleyen süreçte incelenebilir. Özellikle öğretmenlerin istihdam edildiği kurumlar, öğretmenlerin başarılı bir öğretmenlik uygulaması için ruhsal sağlıklarının yükseltilmesi gerektiğini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Pozitif ruh sağlığı açısından bu çalışma bulguları önemli bir gösterge olabilir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Ali Eryılmaz. Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, lisans (Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı), yüksek lisans (Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi), doktora (Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi), ilgi alanları (Kariyer uyumluluğu, pozitif psikoterapi, öznel iyi oluş)

Prof. Dr., Head of Yıldız Technical University Psychological Counseling and Guidance Department, BSc (Gazi University Psychological Counseling and Guidance Department), MA (Ankara University Education Psychology), PhD (Ankara University Education Psychology), interest areas (Career adaptability, positive psychotherapy, subjective well-being)

Ahmet Kara. Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, lisans (Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı), yüksek lisans (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı), doktora (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı-devam ediyor), ilgi alanları (Kariyer danışmanlığı, kariyer uyumluluğu, beden imajı)

Res. Asst., Eskişehir Osmangazi University Psychological Counseling and Guidance Department, BSc (Celal Bayar University Primary School Teaching Department), MA (Eskişehir Osmangazi University Psychological Counseling and Guidance Department), PhD (Eskişehir Osmangazi University Psychological Counseling and Guidance Department-continues), interest areas (Career counseling, career adaptability, body image)

Yazar Katkıları / Author Contributions

AE; Fikir ve tasarım, veri toplama ve analizi, bulguların yorumlanması, makalenin raporlaştırılması

Idea and design, data collection and analysis, interpretation of findings, reporting of the article

AK; Fikir ve tasarım, veri toplama ve analizi, bulguların sunumu, makalenin raporlaştırılması

Idea and design, data collection and analysis, presentation of findings, reporting of the article

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı beyan edilmiştir.

It has been declared by the author that there is no conflict of interest.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

No funding was received.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Bu çalışma için bir etik kurul onayına gerek duyulmamıştır ancak araştırma Helsinki Deklerasyonu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmaya dâhil edilmiş ve bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

No approval of an ethics committee was required for this study, but the research was conducted within the framework of the Helsinki Declaration. Participants were voluntarily involved and informed consent was obtained.

ORCID

Ali Eryılmaz  <https://orcid.org/0000-0001-9301-5946>

Ahmet Kara  <https://orcid.org/0000-0002-1155-619X>

KAYNAKÇA

- Büyüköze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior, 90*, 122-131.
- Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The Quality of School Life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(3), 1223-1235.
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 30*(2), 139-153.
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientation to happiness. *Teaching and Teacher Education, 32*, 22-30.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201-237.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 219-229.
- Creed, P., Buys, N., Tilbury, C., & Crawford, M. (2013). The relationship between goal orientation and career striving in young adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(7), 1480-1490.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.
- Durak, M., Senol-Durak, E., & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicator Research, 99*(3), 413-429.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal Of Personality And Social Psychology, 51*(5), 1058-1068.
- Ergün, E., & Nartgün, Ş. S. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 385-397.
- Eryılmaz, A. (2011). Satisfaction of needs and determining of life goals: a model of subjective well-being for adolescents in high school. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(4), 1757-1764.

- Eryılmaz, A. (2012a). A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 275-289.
- Eryılmaz, A. (2012b). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107(3), 561-574.
- Eryılmaz, A. (2015). Amaçlar için mücadele ölçeğinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 233-244.
- Eryılmaz, A. (2016). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Eryılmaz, A., & Kara A. (2016). Investigation of psychometric properties of career adaptability scale. *The Online Journal of Counseling and Education*, 5(1), 29-39.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education (UK).
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 19-26.
- Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62, 1-8.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141-185.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., & Schaal, B. (1998). Metacognition in action: The importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 124-136.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69-119.
- Gollwitzer, P. M., & Wicklund, R. A. (1985). Self-symbolizing and the neglect of others' perspectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 531-715.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.

- Hofer, J., Busch, H., Bond, M. H., Li, M., & Law, R. (2010). Effects of motive-goal congruence on well-being in the power domain: Considering goals and values in a German and two Chinese samples. *Journal of Research in Personality, 44*(5), 610-620.
- Klug, H. J., & Maier, G. W. (2015). Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 16*(1), 37-65.
- Konstam, V., Tomek, S., Celen-Demirtas, S., & Sweeney, K. (2015). Volunteering and reemployment status in unemployed emerging adults: a time-worthy investment?. *Journal of Career Assessment, 23*(1), 152-165.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 265-268.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science, 7*, 186-189.
- Maggiore, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and Professional well-being. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 437-449.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science, 6*(1), 10-19.
- Neuman, L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., Carson, F., Thompson, M. A., & Perry, J. L. (2016). The applicability of self-regulation theories in sport: goal adjustment capacities, stress appraisals, coping, and well-being among athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 27*, 47-55.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*(2-3), 193-209.
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2013). Facilitating engagement in new career goals: The moderating effects of personal resources and career actions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 13*(2), 115-134.
- Ramos, K., & Lopez, F. G. (2018). Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners. *Journal of Vocational Behavior, 104*, 72-85.

- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 289-306.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 67-74.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting Theory and Research to Work, 1*, 42-70.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development, 90*, 13-19.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, needs satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482-497.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson Education
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior, 84*(1), 39-48.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). "Development and validation of brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales". *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.
- Zikic, J., & Klehe, U.-C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 391-409.

Extended Abstract

Introduction: When the literature is examined, it is seen that there are many studies examining the subjective well-being of teachers. These studies can be examined under various titles. For instance, developing a subjective well-being scale for teachers (Lima, Figueiredo & Matos 2012; Renshaw, Long & Cook, 2015), examining the relationship between subjective well-being of teachers and gratitude (Chan, 2010), and the relationship between subjective well-being of teachers and forgiveness (Chan, 2013). It is seen that studies such as Turkey is also examining the subjective well-being of teachers in terms of burnout and school quality (Cenkseven-OnderveSari, 2009); it is seen that studies such as the development of a measurement tool that measures subjective well-being of teachers (ErgünveNartgün, 2017) are conducted. It is important to bring teachers' subjective well-being to a high level. Because as teachers' subjective well-being increases, students are more connected with teachers (García-Moya, Brooks, Morgan, & Moreno, 2015). In addition, the increase in subjective well-being of teachers contributes to a good learning climate in the school (Cohen, 2006). In addition, the increase in the subjective well-being of teachers increases the quality of their relations with their students (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). In conclusion, the aim of this study is to investigate the mediating effect of striving for the goals of teachers' subjective well-being and career adaptability. The hypotheses of the study are given below:

1. There is a positive relationship between teachers' career adaptability and subjective well-being.
2. There is a positive relationship between teachers' striving for the goals and their subjective well-being.
3. The relationship between teachers' career adaptability and subjective well-being is positively affected by the striving for the goals. Adaptability

Method: In this study, it is aimed to reveal the career adaptability of the teachers on their subjective well-being and the causal relationships of the striving for the goals. In this study, the causal pattern was preferred in this study (Neuman, 2016). In this study the cause variables are striving for the goals and career adaptability, and also the result variable is the subjective well-being.

244 teachers who were determined by criterion sampling method participated in this study. Of these, 76 (31%) were male and 168 (69%) were female. The age range is between 26-62. In the study, the scale of striving for the goals, positive and negative emotion scale, life satisfaction scale and career adaptability scale were used as data collection tools.

In this study, it is aimed to examine the relationships between teachers' career adaptability, their striving for the goals and their subjective well-being through a structural model. For this purpose, the causal relationships in the model were tested. In this study, data were analyzed with structural equation model.

Results: According to the results of the structural equation model analysis, it was found that the variables that affect the subjective well-being of the teachers at the highest level were career adaptability ($t = 5.59$; $p < 0.01$). On the other hand, striving for the goals was the second variable that predicted teachers' subjective well-being ($t = 2.17$; $p < 0.01$) model. These results indicate that teachers' subjective well-being increased by 0.76 by a unit increase in career adaptability. Similarly, a unit increase in striving for the goals raises teachers' subjective well-being by 0.25. In addition, the relationship between the subjective well-being of teachers and career adaptability was mediated by the mediating effect of striving for the goals of 0.16. The total effect size of the variables on subjective well-being was found to be 0.92. As a result, teachers should involve the striving for the goals of this process, while increasing their subjective well-being through career adaptability.

Discussion & Conclusion: This study was carried out to develop a subjective well-being model for teachers. According to the results of the study, a model of subjective well-being was reached. According to the results of the research, while the subjective well-being of teachers increased career adaptability, striving for the goals of this process was found to have mediation effect.

Examining the literature, the subjective well-being of teachers to develop a scale (Lima, Figueiredo& Matos 2012; Renshaw, Long & Cook, 2015), gratitude (Chan, 2010), with forgiveness (Chan, 2013), examining the relationship of burnout (Cenkseven-Onder&Sari , 2009). On the other hand, subjective well-being increasing models are developed on students in Turkey (Eryilmaz, 2011, 2012a, 2012b). Increasing subjective well-being levels of teachers also show positive results for students (Cohen, 2006; García-Moya, Brooks, Morgan, & Moreno, 2015). However, it is seen that the number of model studies on teachers is limited. This study is important because it puts the model in a restricted area.

In this study, subjective well-being is considered as a dependent variable or outcome variable. There is also a need for studies on how subjective well-being of individuals affect their career adaptability. For this reason, it can be carried out in the studies that are considered as the outcome variable of career adaptability in the future process.

Based on the results of this study, some suggestions can be put forward. First, the dimensions of the model discussed in this study can be used to increase the subjective well-being of teachers. Secondly, teachers with high and low career adaptability can be compared in terms of the variables in this model.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigating the Effects of Several Variables on University Students' Social Media Addiction

Yasin Demir^{ORCID}, Hatice Kumcağız^{ORCID}

Öz. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Katılımcılar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 194'ü (% 52) kadın ve 180'i (% 48) erkek 374 öğrencidir. Veriler; Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Yetişkin Formu (SMBÖ-YF) ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş olup analizlerde t testi, ANOVA, ve Scheffe testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının düşük olduğu, kullanım süresi fazla olanlar ile sosyal medyayı video/müzik indirmek amacıyla kullananların bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal medyadan zarar gördüğünü belirten katılımcıların bağımlılık düzeylerinin zarar görmediğini belirtenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler. Sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı, üniversite öğrencileri.

Abstract. The aim of the study is to analyze social media addiction of university students in terms of several variables. The study sample consisted of a total of 374 students, 194 of whom were female (52%), and 180 of whom were male (48%) . The students are studying at different departments at Ondokuz Mayıs University, Education Faculty. The data was collected with a Social Media Addiction Scale - Adult Form and personal information form. In the data analysis, SPSS was used percentage, frequency, t-test, one-way variance analysis (ANOVA) and Scheffe difference tests. According to the study results, it was revealed that the participant students' social media addiction did not differ in terms of gender. The students with higher academic success had a lower level of social media addiction. The students who spent a lot of time on social media and the ones who made use of it for downloading video/music were found to possess higher level of social media addiction. Also, it was found that the participants who expressed that they are harmed from social media use are significantly higher than those who expressed they are unharmed. The results were discussed in the light of the literature and some suggestions were made. **Keywords.** Social media, social media addiction university students.

Yasin Demir

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ,
Türkiye e-mail: yasinpdr@hotmail.com

Hatice Kumcağız (Sorumlu Yazar)

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye e-mail:
haticek@omu.edu.tr

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018
Düzeltilme / Revision: 15 Nisan/April 2018
Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

Çağımızda yoğun olarak kullanılan ve kullanımı da her geçen gün artan bilgi ve üretim araçlarından birisi internettir. İnternet bilgiye ulaşabilme, iletişim sağlayabilme, alışveriş ve eğlence olanağı gibi birçok alanda kullanıldığı için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Sağladığı pek çok olanaklar nedeniyle internet bireylerin yaşamını kolaylaştırmaktadır (Bozkurt ve Gündoğdu, 2017; Demir, 2016). İnternetin bireyin hayatında yaygın bir şekilde yer almasıyla beraber sosyal medya kullanımında da artış görülmeye başlamıştır. Çünkü internet sayesinde yaygın olarak kullanılan sosyal medya ile bireyler birbirleriyle iletişim kurarak paylaşımında bulunabilmektedirler. Bu nedendir ki internette yer alan iletişim araçlarının temelini sosyal medya olduğu kabul edilmektedir (Demir, 2016). İnternetin gelişimi ile birlikte gelişimini sürdüren sosyal medya ağları bireylerin ulaşabildiği en kapsamlı iletişim alanlarıdır. Sosyal medya uygulamaları her türlü sınırlılıkları ortadan kaldırarak bireylere kolaylıkla iletişim kurabilme ve bilgiye ulaşabilme fırsatları sunabilmektedir (Avcı, 2016).

Sosyal medya, bireylerin birbirleriyle yazılı görsel ya da işitsel birtakım paylaşımlarının yapılarak iletişim kurmalarına olanak veren araçlara ve web sitelerine verilen genel sim olarak nitelendirilebilir (Marangoz, Yeşiladağ ve Arıkan, 2012; Tunç, 2015). Her geçen gün bireylerin hayatında en önemli iletişim araçlarından olan internetin kullanım oranı artarak sosyal medyaya girilme sıklığı da yükselmektedir. İletişim, bilgi edinme, oyun gibi birçok olanağa sosyal medya uygulamaları ile ulaşabilen bireyler başka bir araca gereksinim duymamaktadırlar (Kaplan ve Haenlein, 2010). Sosyal ağların sayısı internet gibi çok büyük bir alanı içermektedir. Sosyal ağların sınıflaması ve kullanım amaçları farklı olsa da insanların öğrenme sürecini sanal ortamlarda etkilemektedir. Sosyal medya, geleneksel olarak bireyler arasında gerçekleşen yüz yüze iletişimin benzerinin sanal ortamlarda gerçekleşmesini sağlamaktadır. (Demir, 2016; Tektaş, 2014). Bireylerin sosyal medyayı sosyalleşmek amacı ile de kullandığı belirtilmektedir. Sosyal medya kullanımında bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Çünkü sosyal medya araçlarının kullanımı ile ilgili bireylerin beklentileri farklılık göstermektedir. Sosyal medya, kimi zaman yalnız kalmayı tercih eden ve sosyalleşmeden kaçan bireylerin başvurduğu bir uğraşı iken bazı zamanlarda da sanal ortamlardaki topluluklar içinde sosyalleşme, takdir görme isteği şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Taş, 2017; Tektaş, 2014).

Sosyal medya gerek bireylere bilgiye ulaşabilme kolaylığı sağlaması gerekse de sohbet ortamı sunduğu ve boş vakitlerini değerlendirdiği vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir (Solmaz vd., 2013). Sosyal medya bireylerin iletişim kurmalarını sağlarken aynı zamanda belirli bir amaç için belirli mekanlar dışında bireylerin bir araya gelerek örgütlenmelerini de sağlamaktadır (Diker ve Uçar, 2016). Aynı zamanda bireylerin farklı sosyal medya

araçlarını kullanmaları farklı doyumlara ulaşabilmelerine neden olabilmektedir. Diğer yönden sosyal medyanın bir yandan bireyleri etkilerken diğer taraftan da bireyleri meydana toplumu da etkilediği yadsınmaz bir gerçek olarak belirtilmektedir (Tutgun-Ünal, 2015). Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla sosyal medyayı “yeni insanlarla tanışmak, eğlenmek, ilişkileri sürdürmek” (Kwon ve Wen, 2010), “e-posta gönderme ve alma, sosyal medya aracılığıyla sosyalleşme (çoğunlukla Facebook), sohbet etmek ve yeni arkadaşlar edinmek ” (Hinson, 2011), “eski arkadaşlarla bağlantı kurmak için, aile üyeleri, yeni arkadaşlar bulma, öğrenme materyallerini edinme veya paylaşma, bilgi derleme-alma ve zaman geçirme (Lee ve Ma, 2012)” gibi amaçlarla sosyal medyayı kullandıkları saptanmıştır.

Son birkaç yılda, internet bağımlılığının bir çeşidi olan sosyal medya bağımlılığı dünyanın farklı bölgelerindeki akademisyenlerin dikkatini çekmeye başlamıştır (Alabi, 2013; Al-Menayes, 2014, 2015; Cabral, 2008; Dau, 2015; Otu, 2015). Bu araştırmalarda ortak özellik olarak öğrenciler arasında sosyal medya bağımlılığının var olduğu ve özellikle Facebook kullanımının yaygın olduğu belirtilmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de sosyal medya araçlarından Facebook, Twitter ve Instagram gençler arasında sıklıkla kullanılmaktadır. Gençlerin büyük bir çoğunluğunun sosyal medya aracılığı ile eğlenmek amacıyla video izleme ve oyun oynama gibi aktiviteler için internet kullanımını tercih ettikleri görülmektedir (Durak ve Seferoğlu, 2016; Lee ve Ma, 2012). Sosyal medya aynı zamanda, bireylerin arkadaşları ile sanal ortamlarda görüşmeleri, fotoğraf-iletilerini paylaşmaları, bilgiye erişerek gündemi takip edebilmeleri ve boş zamanlarını eğlenceli bir şekilde geçirebilmeleri için uygun bir ortam oluşturmaktadır. Sosyal medyada olan bu hızlı gelişme bireylerin hayatını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Solmaz vd., 2013). Bu şekilde çoğu insanın sosyal medya kullanımı sorunsuz olsa da bazı kullanıcılar için sosyal medyanın aşırı kullanımının yaşantılarında sorun oluşturduğu görülmektedir (Şahin ve Kumcağz, 2017).

Sosyal medya bağımlılığı kavramının kesin bir tanımı olmamakla birlikte yeni bir kavram olarak literatürde sıklıkla karşılaşılabilmektedir. Sosyal medya bağımlılığı; madde bağımlılığı, internet bağımlılığı oyun bağımlılığı, alışveriş bağımlılığı, alkol bağımlılığı gibi bağımlılık türlerinde olduğu gibi bireylerin özel, sosyal ve iş hayatını, duyu durumunu etkileyerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerle görülebilen çeşitli sorunların yaşanmasına neden olabilen psikolojik bir sorun olarak belirtilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere sosyal medya kullanırken yeme içme gibi kişisel ihtiyaçlarını erteleyen ve hatta işini ve ailesini ihmal eden bireyler sosyal medya bağımlısı olarak kabul edilmektedir (Tunç, 2015; Tutgun-Ünal, 2015).

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesine katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Bilindiği gibi özellikle gençler arasında erişim oranı çok yüksek olan internet ve sosyal medya büyük çoğunlukla eğlence amaçlı kullanılmaktadırlar (Scott, 2015). Diğer taraftan ise sosyal medyanın gençlerin hayatında her geçen gün daha fazla yer alması ve aşırı sosyal medya kullanımının gençlerin fiziksel, ruhsal, sosyal gelişimleri üzerine olumsuz etkisine neden olabilmektedir. Bu durum sosyal medya bağımlılığının varlığı ve yaygınlığı ile ilgili çalışmaları önemli kılmaktadır. Bu bağlamda ise gençlerin hayatının birçok anını etkileyerek sorunlara yol açan sosyal medya bağımlılığının etkileyen faktörlere yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın bulgularının sosyal medya bağımlılığı ile ilgili olası durumları fark edebilme konusunda bilgi sahibi olabilmeye yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının cinsiyet, günlük ortalama sosyal medya kullanım süreleri, akademik not ortalamaları, sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medyayı kullanımdan zarar görme/görmeme durumlarını algılama biçimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yanıt aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama sosyal medya kullanım süreleri, akademik başarılarına ilişkin not ortalamaları, sosyal medyayı kullanım amaçları, sosyal medyanın kullanımının zararlı olup olmama durumunu algılama biçimleri) açısından incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde, geçmişte veya halen var olan bir durum birey, konu, nesne içinde bulunduğu şekilde tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 374 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Örnekleme kolay ulaşılabilir olması ve daha kolay uygulama yapılabilmesi nedeniyle uygun örnekleme yönteminin seçilmiştir. Katılımcıların 194'ü (% 52) kadın ve 180'i ise (% 48) erkektir. Yaşları 19 ile 25 arasında değişmektedir ($x=21.76$, $ss=1.47$). Katılımcıların 60'ı (%16) üniversite 1.sınıf, 54'ü

(%14.4) 2.sınıf, 55'i (%14.7) 3. sınıf ve 205'i (% 54.8) üniversite 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veriler Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Yetişkin Formu (SMBÖ- YF) ve kişisel bilgi formu kullanılmak suretiyle elde edilmiştir.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Yetişkin Formu (SMBÖ- YF). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Yetişkin Formu (SMBÖ- YF), Şahin ve Yağcı (2017) tarafından yetişkinlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçme aracı 20 maddeden ve iki alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler “Sanal Tolerans” ve “Sanal İletişim” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte 2 madde tersten, diğer maddeler ise düz puanlanmaktadır. 5’li Likert tipinde olan bu ölçme aracından toplam sosyal medya bağımlılığı puanından alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Yapılan analizlerde ölçeğin faktör yüklerinin .61 ile .87 arasında değiştiği saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığı ve ölçeğin uyum indeksi değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği hem Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hem de test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı sanal tolerans boyutu için .92; sanal iletişim boyutu için .91 ve ölçeğin geneli için ise .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test -tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sanal tolerans boyutu için .91; sanal iletişim boyutu için .90 ve ölçeğin geneli için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında da ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiş sanal tolerans boyutu için .73; sanal iletişim boyutu için .74 ve ölçeğin geneli için ise .81 olduğu görülmüştür.

Kişisel Bilgi Formu. Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük ortalama sosyal medya kullanım süreleri, akademik başarı not ortalamaları, sosyal medyayı kullanım amaçları, sosyal medyanın kullanımının zararlı olup olmama durumunu algılama biçimlerine ilişkin bilgilere ulaşabilmek için hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan etik izin alınmıştır. (Karar no: 2018/304). Katılımcılara araştırmanın amacı, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gizli kalacağına ilişkin bilgi verilmiştir. İlgili öğretim elemanlarının bilgisi dâhilinde

derslerin uygun olduğu zamanlarda katılımcılara Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir. Analiz işlemlerinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve uygun olan istatistik yöntemlerin tespit edilmesi amacı ile veriler normal dağılım eğrisi, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerleri ve varyansların homojen-heterojen olması yönünden incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptandıktan sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilerek; yüzde, frekans, t-test'i, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe fark testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyet değişkenine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken		n	\bar{x}	ss	t	p
Sosyal Medya Toplam	Kadın	194	53.02	12.48	.258	.80
	Erkek	180	52.73	8.56		
SM_Sanal Tolerans	Kadın	194	30.99	7.57	-.211	.83
	Erkek	180	31.14	5.92		
SM_Sanal İletişim	Kadın	194	22.03	6.26	.741	.46
	Erkek	180	21.59	5.01		
	Toplam	374				

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların sosyal medya bağımlılık puanlarının cinsiyetlerine göre sosyal medya toplam puanında ($t = .258$, $p = .80$, $p > .05$) ve alt boyutlar (sanal iletişim: $t = -.211$, $p = .83$, $p > .05$; sanal tolerans: $t = .741$, $p = .46$, $p > .05$) düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların günlük ortalama sosyal medya kullanım sürelerine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal medyayı kullanım sürelerine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	ss	F	p	Grup Farkları (Scheffe Testi)
Sosyal Medya Toplam	(A) 2 saatten az	107	46.52	11.23	23.886	.000**	A<B,C,D B<D
	(B) 2-3 saat arası	167	54.23	8.53			
	(C) 4-5 saat arası	75	56.37	7.67			
	(D) 6 saat ve üzeri	25	60.52	16.26			
	Toplam	374	52.88	10.76			
SM_Sanal Tolerans	(A) 2 saatten az	107	27.01	7.39	30.013	.000**	A<B,C,D B<C,D
	(B) 2-3 saat arası	167	31.25	5.13			
	(C) 4-5 saat arası	75	34.92	4.92			
	(D) 6 saat ve üzeri	25	35.60	9.17			
	Toplam	374	31.06	6.82			
SM_Sanal İletişim	(A) 2 saatten az	107	19.51	5.18	11.703	.000**	A<B,D
	(B) 2-3 saat arası	167	22.99	5.11			
	(C) 4-5 saat arası	75	21.45	5.34			
	(D) 6 saat ve üzeri	25	24.92	8.53			
	Toplam	374	21.82	5.69			

* p<.05; **p<.01

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin günlük ortalama sosyal medya kullanım sürelerine göre hem toplam puanda hem de ölçeğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Katılımcıların sosyal medya kullanım süreli arttıkça sosyal medya bağımlılığı toplam puanları da artmaktadır (F=23.886, p=.000, p<.01). Farkın kaynağını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre günlük ortalama 2 saatten az kullanan katılımcıların diğer tüm gruplardan; 2 ile 3 saat arasında kullananların ise 6 saat ve üzeri kullananlardan sosyal medya bağımlılık toplam puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Sanal Tolerans boyutunda ise farkın kaynağını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre günlük ortalama 2 saatten az kullanan katılımcıların diğer tüm gruplardan; 2 ile 3 saat arasında kullananların ise 4 saat ve üzeri kullananlardan bağımlılık puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir (F=30.013, p=.000, p<.01). Sanal iletişim boyutunda ise farkın kaynağını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre günlük ortalama 2 saatten az kullanan katılımcıların 2 ile 3 saat arasında

ve 6 saat ve üzeri kullananlardan bağımlılık puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir ($F=11.703$, $p=.000$, $p<.01$).

Katılımcıların not ortalamasına göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Not ortalamalarına göre sosyal medya bağımlılık düzeyinin incelenmesine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	ss	F	p	Grup Farkları (Scheffe Testi)
Sosyal Medya Toplam	(A) 2.00'dan az	38	54.50	4.86	2.732	.029*	D,E < A,B,C
	(B) 2.00-2.50	82	54,10	9.25			
	(C) 2.51-3.00	141	53.87	12.23			
	arası						
	(D) 3.01-3.50	72	50.81	12.50			
	arası						
	(E) 3.51- 4.00	41	49.15	7.23			
	arası						
	Toplam	374	52.88	10.76			
SM_Sanal Tolerans	(A) 2.00'dan az	38	30.58	3.29	3.901	.004**	E<C
	(B) 2.00-2.50	82	31.59	5.42			
	(C) 2.51-3.00	141	32.35	7.80			
	arası						
	(D) 3.01-3.50	72	29.81	7.92			
	arası						
	(E) 3.51- 4.00	41	28.24	4.69			
	arası						
	Toplam	374	31.06	6.82			
SM_Sanal İletişim	(A) 2.00'dan az	38	23.92	3.72	2.367	.052	
	(B) 2.00-2.50	82	22.51	5.31			
	(C) 2.51-3.00	141	21.52	6.42			
	arası						
	(D) 3.01-3.50	72	21.00	6.02			
	arası						
	(E) 3.51- 4.00	41	20.90	4.02			
	arası						

Toplam	374	21.82	5.69
--------	-----	-------	------

* p<.05; **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların transkript ortalamaları ile sosyal medya kullanım süreleri arasında anlamlı farklılaşmanın sosyal medya toplam puanında ve sosyal medyanın sanal tolerans boyutunda olduğu, sosyal medyanın sanal iletişim boyutunda ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre not ortalaması 2.50'nin altında olan öğrencilerin not ortalaması 2.50'nin üzerinde olan öğrencilerden sosyal medya bağımlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (F=2.732, p=.029, p<.05). Ayrıca transkript not ortalaması 3.50'nin üzerinde olan öğrencilerin sanal tolerans puan ortalamalarının göre transkript not ortalaması 2.50-3.00 arasında olanlardan düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir (F=3.901, p=.004, p<.01). Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Katılımcıların kullanım amaçlarına göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal medyayı kullanım amaçlarına göre sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	ss	F	p	Grup Farkları (Scheffe Testi)
Sosyal Medya Toplam	(A) Sohbet	235	51.79	10.32	5.241	.006**	A<B
	(B) Müzik-Video İndirme	88	56.07	11.66			
	(C) Akademik Çalışmalar	51	52.37	10.21			
	Toplam	374	52.88	10.76			
SM_Sanal Tolerans	(A) Sohbet	235	30.87	6.82	7.285	.001**	A,C<B
	(B) Müzik-Video İndirme	88	33.01	6.70			
	(C) Akademik Çalışmalar	51	28.59	6.15			
	Toplam	374	31.06	6.82			
SM_Sanal İletişim	(A) Sohbet	235	20.92	5.44	8.348	.000**	A<B,C
	(B) Müzik-Video İndirme	88	23.06	5.26			
	(C) Akademik Çalışmalar	51	23.78	4.97			
	Toplam	374	21.82	5.69			

**p<.01

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı kullanım amaçlarına göre sosyal medya bağımlılığı puanlarının hem ölçeğin toplam puanında hem de alt boyutlar düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre transkript müzik-video amaçlı kullananların sosyal medya bağımlılığı toplam puan ortalamalarının sohbet amaçlı kullananlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($F=5.241$, $p=.006$, $p<.01$). Sanal tolerans boyutunda ise müzik-video amaçlı kullananların puan ortalamalarının sohbet amaçlı ve akademik amaçlarla kullananlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($F=7.285$, $p=.001$, $p<.01$). Sanal iletişim boyutunda ise müzik-video amaçlı kullananların ve akademik amaçlı kullananların puan ortalamalarının sohbet amaçlı kullananlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($F=8.348$, $p=.000$, $p<.01$). Katılımcıların sosyal medyayı kullanımından zarar gördüklerini algılama biçimlerine göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal medyayı kullanımdan zarar gördüklerini algılama biçimlerine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	ss	F	p	Grup Farkları (Scheffe Testi)
Sosyal Medya Toplam	(A) Evet zarar görüyorum	132	54.92	11.49	8.254	.000**	B<A,C
	(B) Hayır zarar görmüyorum	99	49.33	11.27			
	(C) Emin değilim	143	53.45	9.02			
	Toplam	374	52.88	10.76			
SM_Sanal Tolerans	(A) Evet zarar görüyorum	235	33.42	7.09	18.800	.000**	B,C<A B<C
	(B) Hayır zarar görmüyorum	88	28.12	7.41			
	(C) Emin değilim	51	30.92	5.16			
	Toplam	374	31.06	6.82			
SM_Sanal İletişim	(A) Evet zarar görüyorum	235	21.49	6.39	1.910	.150	
	(B) Hayır zarar görmüyorum	88	21.21	5.47			
	(C) Emin değilim	51	22.53	5.09			
	Toplam	374	21.82	5.69			

** $p<.01$

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı kullanımdan zarar gördüklerini algılamalarına göre sosyal medya bağımlılığı puanlarının hem ölçeğin toplam puanında

hem de sanal tolerans boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını test etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre sosyal medya kullanmaktan zarar gördüğünü belirten ve sosyal medya kullanımının zararından emin olmayan katılımcıların toplam sosyal medya puan ortalaması, zarar görmüyorum diyenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F=8.254$, $p=.000$, $p<.01$). Sanal tolerans boyutunda ise sosyal medya kullanmaktan zarar görüyorum diyenlerin bağımlılık puan ortalamalarının emin değilim ve hayır zarar görmüyorum diyenlerden; emin değilim diyenlerin de zarar görmüyorum diyenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=18.800$, $p=.000$, $p<.01$). Sanal iletişim boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA

Bu araştırmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Yılmazsoy ve Kahraman (2017) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinde Facebook bağımlılığı cinsiyet açısından incelenmiş ve anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alkan ve Doğan (2018) da yaptıkları araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığını saptamışlardır. Araştırmacılar sosyal medya kullanımının toplumun hemen her kesiminde ciddi bir şekilde yaygınlaştığını vurgulamaktadırlar (Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2018; Şahin, 2018; Tess, 2013). Günümüzde teknolojinin de hızlı bir dönüşümünün sonucu olarak cinsiyet farkı gözetmeksizin hemen hem tüm bireylerde akıllı mobil iletişim araçlarının olduğunu söyleyebiliriz. Bu mobil araçlar kişilerin birbirleriyle fotoğraf paylaşmalarını, iletişimlerini ve görüntülü olarak görüşebilmelerini daha kolay ve cazip hale getirdi. İnsanlar sunmuş olduğu bir takım faydalarından dolayı bunları kullanırken, bu araçların sunmuş olduğu imkânlar zamanla onların çoğunluğunu etkiledi. Kadın-erkek hemen her ortamda bu araçları kullanabildiği göz önüne alındığında sosyal medyanın cinsiyete göre farklılaşması anlaşılabilir bir durumdur.

Sosyal medya kullanım süresi fazla olan katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin kullanım süresi az olanlardan anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Balcı ve Gölcü (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Söz konusu araştırmacılar üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada sosyal medyayı daha fazla kullananların daha az

kullanıcılara göre bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Sosyal medya kullanımının bağımlılık boyutuna ulaşmasının nedenlerin birisinin de aşırı kullanım olduğu vurgulanmaktadır (Savcı vd., 2018). Başlangıçta bir takım işlevsel yönlerinden dolayı bireylerin işini kolaylaştıran sosyal medya araçlarına kullanım süresi kontrol altına alınamazsa bağımlılıklar gelişmesi beklenmektedir.

Akademik başarısı yüksek olan katılımcıların sosyal medya bağımlılığının sanal tolerans boyutundaki puan ortalamaları akademik başarısı düşük olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya bağımlılığının sanal iletişim boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda sosyal medya bağımlılığının öğrencilerin akademik performansını etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Asemah, Okpanachi ve Edegoh, 2013; Kirschner ve Karpinski, 2010). Yapılan farklı bir araştırmada da sosyal medya sitelerini kullanma ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır (Karpinski vd., 2013). Bireyler sosyal medya aracılığı ile uzaktaki arkadaşlarıyla görsel/işitsel iletişim kurma, haberlerden daha önce haberdar olma, video/müzik indirme gibi imkânlardan yararlanma olanağına sahiptirler. Bu durum öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu tür etkinlikleri daha çekici bulacağı ve akademik görevlerini aksatabileceğini düşünmek olasıdır (Demir ve Kutlu, 2017).

Kullanım amaçları açısından incelendiğinde bağımlılık düzeyleri en fazla olan grubun sosyal medyayı müzik-video indirmek amacıyla kullananlarda olduğu görülmüştür. Sosyal medyayı sohbet ve akademik amaçlı kullanan katılımcıların bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. İletişim amacıyla sosyal medyayı kullanan bir birey kısa sürede iletişimini hallettikten sonra sosyal medya aracını kullanımını terk edebilir. Ya da akademik olarak ilgilenen bir öğrenci, bilgi kaynağına ulaştıktan sonra çalışmalarına devam edebilir. Ancak video-müzik indirme diğer kullanım türlerine göre daha fazla vakit alan bir kullanım şeklidir. Herhangi bir filmin/videonun indirilmesi bazen saatler alabilir. Birey de kesinti vb. durumuna karşı işlemin tamamlanmasını bekleyebilir ve bu durum onun diğer kullanıcılardan daha fazla sürede sosyal medyaya bağlı kalmasına neden olabilir. Aşırı kullanım da bağımlılığı etkileyen önemli bir faktördür.

Sosyal medya kullanımından zarar görüyorum diyenlerin en fazla bağımlılık puanına sahip oldukları saptanmıştır. Sonrasında bağımlılık puanları en yüksek olan grubun sosyal medya kullanımının zararından emin değilim diyen katılımcılarda olduğu görülmüştür. En düşük bağımlılık puanlarının da sosyal medya kullanmaktan zarar görmediğini belirtilen katılımcılarda olduğu saptanmıştır. Zarar gördüğünü belirten katılımcıların bağımlılık düzeyinin yüksek olması diğer madde bağımlılarındaki durumla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Madde bağımlısı bireyler, kullandıkları maddenin zararlı olmasını bilmelerine rağmen o maddeyi kullanmaya devam etmektedirler. Çünkü bağımlılık

gelişmiştir. Sosyal medya bağımlısı bireyler de aşırı sosyal medya kullanımının kendilerine kişisel ilişkiler, akademik performans vb. gibi birtakım zararlar verdiğini fark etmelerine rağmen, kullanım bağımlılık düzeyine eriştiği için kullanımı sürdürmektedirler.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeyinin sosyal medyayı günlük ortalama kullanım süreleri, kullanım amaçları ve sosyal medyanın kullanımından zarar gördüklerini algılamaları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar kapsamında daha sonra yapılacak olan araştırmalarda sosyal medya bağımlılığının bireye duygusal ve akademik etkileri araştırılabilir. Bu konuda nitel çalışmalar yapılarak alana katkı sunulabilir. Sosyal medya bağımlısı bireylere yönelik psiko-egitim programları geliştirilip uygulanabilir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yasin Demir. Yazar lisans ve yüksek lisans öğrenimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Doktora derecesini İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda almıştır. Yazar, halen Fırat Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nın öğretim üyesi olarak akademik hayatına devam etmektedir. Başlıca çalışma alanları; internet bağımlılığı, pozitif psikoloji, teknoloji bağımlılığının bireye etkileri, akademik erteleme ve güdülenme konuları olarak sıralanabilir.

Research Assistant Yasin Demir completed his undergraduate and Master's education in the in the Ondokuz Mayıs University in the field of Guidance and Psychological Counseling. He completed doctorate educations in the guidance and psychological counseling program of İnönü University. He still continues his academic life as an assistant professor in the Department of Guidance and Psychological Counseling at the same university. His study interests include internet addiction, positive psychology, the effects of individual dependence on technology, academic postponement and motivation.

Hatice Kumcağız. Yazar lisans öğrenimini Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Programı'nda tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Yazar, halen Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nın öğretim üyesi olarak akademik hayatına devam etmektedir. Başlıca çalışma alanları; ruh sağlığı danışmanlığı, sağlık psikolojisi, psikolojik danışma becerileri, iletişim becerileri, pozitif psikoloji, teknoloji bağımlılığı olarak sıralanabilir.

Research Assistant Hatice Kumcağız completed her undergraduate education in the nursing program of Cumhuriyet University. She completed her Master's and doctorate educations in the guidance and psychological counseling program of Ondokuz Mayıs University. She still continues his academic life as an assistant professor in the Department of Guidance and Psychological Counseling at the same university. Her study interests include mental health counseling, health psychology, psychological counselor skills, communication skills, positive psychology, technology addiction.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Araştırmanın her aşaması yazarlar tarafından birlikte, ortak sorumluluk anlayışı çerçevesinde yürütülmüştür.

Each step of the research has been carried out by the authors together with the understanding of common responsibility.

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

No funding was received for the research, authorship, and/or publication of this article.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Araştırmanın tüm süreçleri 1964 Helsinki Deklerasyon'u çerçevesinde yürütülmüştür. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır ve kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

All procedures performed in the study involving human participants were in accordance with the 1964 Helsinki declaration. All participants were taken part in study voluntarily and their identity information were kept confidential.

ORCID

Yasin Demir  <https://orcid.org/0000-0002-2456-1449>

Hatice Kumcağzı  <http://orcid.org/0000-0002-0165-3535>

KAYNAKÇA

- Alabi, O. F. (2013). A survey of facebook addiction level among selected nigerian university undergraduates. *New Media and Mass Communication*, 10, 70 – 80.
- Alkan, H. ve Doğan, B. (2018). A research of the relationship between high school students' social media usage and their well-being. *International Journal of Educational Research Review*, 3(4), 97-102.
- Al-Menayes, J. J. (2014). The relationship between mobile social media use and academic performance in university students. *New Media and Mass Communication*, 25, 23-29.
- Al-Menayes, J. J. (2015). Dimensions of social media addiction among university students in kuwait. *Psychology and Behavioral Sciences*, 4(1), 23-28. doi: 10.11648/j.pbs.20150401.14
- Asemah, E. S., Okpanachi, R. S. ve Edegoh, L.O.N. (2013). Influence of social media on the academic performance of the undergraduate students of Kogi State University, Anyigba, Nigeria. *Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 3(12), 90-97.
- Avcı, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal ilişkilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 641-655.
- Balcı, Ş. ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk üniversitesi örneği . *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(34), 255-278.
- Bozkur, B. ve Gündoğdu, M. (2017). Ergenlerde utangaçlık, kendini gizleme ve sosyal medya tutumları ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 147-159.
- Cabral, J. (2008). Is generation y addicted to social media? *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communication*, 2(1), 1-10.
- Dau, B. (2015). Social computing: A study assessing the impacts of social network addiction among the students in northern nigeria. *International Journal of Humanities and Management Sciences (IJHMS)*, 3(1), 37-40.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale’de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 9(2), 27-50. doi: 10.18094/si.99029
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2017). Relationships among internet addiction, academic procrastination and academic achievement. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 61, 91-105.
- Diker, Z. ve Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına yönelik bir araştırma: Safranbolu meslek yüksekokulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 376-386.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S.S. (2016). Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı ve sosyal ağ kullanım örüntülerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 526-535.
- Hinson, R (2011). Internet browsing behaviour of executive postgraduate students. *Information Development*, 27(3), 176 -185.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Karasar, N (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A. ve Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192.
- Kirschner, P. A. ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Kwon, O. ve Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 254-263.
- Lee, C. S. ve Ma, L. (2012). News sharing in social media: the effect of gratifications and prior experience. *Computers In Human Behavior*, 28(2), 331-339.
- Marangoz, M., Yeşildağ, B. ve Arıkan S. I. (2012). E-ticaret işletmelerinin web ve sosyal ağ sitelerinin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 3(2), 52-78.
- Otu, A.A. (2015). *Social Media Addiction among Students of the University of Ghana* (Doctoral dissertation, University of Ghana).
- Savcı, M., Ercengiz, M. ve Aysan, F. (2018). Turkish adaptation of the social media disorder scale in adolescents. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(3), 248.
- Scott, D. M. (2015). *The new rules of marketing and PR: How to use social media, online video, mobile applications, blogs, news releases, and viral marketing to reach buyers directly*. John Wiley & Sons.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 1-10.
- Şahin, C. ve Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği- yetişkin formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abi Evran Üniversitesi Karşelbir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 523-538.
- Şahin, C. ve Kumcağız, H. (2017). The predictive role of narcissism and self-esteem on social media addiction. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2136-2155.
- Taş, İ. (2017). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği kısa formunun (smbö-kf) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(1), 27-40.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 17, 851-870.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68.
- Tunç, İ. (2015). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı. T.C. çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığı. <https://www.csqb.gov.tr/media/6784/internetvesosyalmedya.pdf>
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.

Extended Abstract

Introduction: The internet is one of the communication tools that is commonly used in this era. It has become an indispensable tool due to conveniences provided by the access to information, communication, and other areas (Demir, 2016; Bozkurt and Gündoğdu, 2017). Social media is an expanding phenomenon via the internet. Today, by using social media that has replaced traditional communication tools, individuals can easily communicate and share with groups (Demir, 2016). Social media applications not only provide communication but also meet almost all needs of individuals such as gaming, information, and searching. People can easily find anything they seek on social media do not need other tools. Since the internet is so large, the high number of social networks is not strange (Tektaş, 2014).

The literature review determined that students used social media for “meeting new people, having fun, and sustaining relationships” (Kwon and Wen, 2010); another study showed graduate level students used social media for “sending and receiving e-mail, socialising via social media (mainly Facebook), chatting, and making new friends” (Hinson, 2011); another study showed that students used social media for “connecting with old friends, finding family members and new friends, accessing or sharing learning materials, sending and receiving information and spending time” (Lee and Ma, 2012).

The purpose of this study is to contribute to the literature by understanding social media addiction of university students for different variables. As it is known, internet and social media that has high access rate among young people is mainly used for entertainment purpose among these people. On the other hand, as social media is becoming more widespread in lives of young people and excessive use of social media may cause negative impacts on physical, mental, and social development of young people. This turns studies related with social media addiction and prevalence important.

The purpose of this study is to analyse social media addictions of university students for different variables and presenting certain evaluations based on findings. This study will investigate whether there is any significant difference in social media addiction of university students by gender, daily average social media usage time, GPA, social media usage purpose and getting harmed from social media use.

Method: This study is descriptive in that evaluates social media use for different variables. The study group consists of 374 university students. The random sampling method is adopted. Among the participants, 194 (52%) are female and 180 (48%) are male. The data is collected with the Social Media Addiction Scale - Adult Form and personal information form. Percentage, frequency, t- test, one-way variance analysis (ANOVA) and Scheffe difference tests are used in data analysis.

Results: There is no significant difference for social media addiction scores of participants at social media total score and sub-dimension level for gender. However, there is significant difference for social media addiction scores of participants in both total score and sub-dimension of the scale for daily average social media usage time. As social media usage time of participants increases, their social media addiction total scores increases as well ($p=.000$, $p<.01$).

Significant difference between the GPA of participants and social media usage time is at virtual tolerance dimension and there is no significant difference for other dimensions. Scheffe tests are applied to test the difference's source show students with 3.50 or higher GPA have lower virtual tolerance score averages than participants with 2.50-3.00 GPA.

Social media addiction scores significantly differentiated for total score and virtual tolerance dimension of the scale. According to Scheffe test results applied to test source of difference, it is determined that participants who expressed that they are harmed from social media use and those who are unsure about harmful effects of social media use are significantly different at high level. For virtual tolerance dimension, addiction score averages of individuals who expressed that they are harmed from social media use are higher than those who expressed they are unsure or unharmed and scores of individuals who expressed they are unsure are higher than who are unharmed.

Discussion & Conclusion: Findings show social media addiction levels of participants have no significant difference for gender. When literature is reviewed, studies support this finding. A study by Yılmazsoy and Kahraman (2017) analysed Facebook addiction of university students for gender and found that there is no significant difference. Alkan and Doğan (2018) determined that there is no differentiation between social media addiction and gender. Researchers emphasise that social media use is becoming more widespread in every segment of society (Savci, Ercengiz and Aysan, 2018; Şahin, 2018; Tess, 2013). Participants with longer social media usage time have higher social media addiction scores than those with lower usage time. This result corresponds with study results of Balcı and Gölcü (2013). These researchers worked on university students and determined that individuals who used social media more were more addicted than those who used social media less. One of the main reasons emphasised for social media addiction is overuse (Savci et al., 2018).

Score averages of individuals with higher academic success in virtual tolerance dimension of social media addiction is significantly lower than individuals with lower academic success. Studies found that social media addiction affected student's academic performance (Asemah, Okpanachi and Edegoh, 2013; Kirschner and Karpinski, 2010). Another study showed a negative relationship between social media usage and academic success (Karpinski et al., 2013). With social media, individuals have the opportunity to visually/audially communicate with their friends who are far away, learn about news, and download videos/music. When evaluated for students, it is believed students will find these activities more attractive and hinder their academic duties (Demir and Kutlu, 2017).

In conclusion, individuals who expressed they are harmed from social media use have the highest addiction scores. Following these individuals, the next group with highest score is participants who are unsure about harmful effects of social media use. Therefore individuals with lowest addiction scores are individuals who expressed they are not harmed by using social media.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Deneyim ve Öz Yeterliklerine Göre Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Examining the Attitudes of School Counsellors Towards Education of Disabled Individuals According to Their Gender, Experience and Self-Efficacy

Binnaz KIRAN^{id}, Güney DENGİZ^{id}

Öz.Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında cinsiyet, deneyim sahibi olma ve öz yeterlik düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Akdeniz bölgesinde yer alan iki ilde görev yapan 345 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında cinsiyet açısından eğitimin yaygınlaştırılması alt boyutunda, deneyim açısından eğitim sonuçlarına ilişkin inanç ve gönüllü katılım alt boyutlarında manidar farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca öz yeterlik düzeylerine göre ayrılan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitimine ilişkin tutumlarında hem genel puanlar, hem de özel eğitim alanına yatırım, eğitimin yaygınlaştırılması ve gönüllü katılım alt boyutlarında manidar farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular engellilere yönelik yapılan çalışmalar ve verilen hizmetler bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler.Tutum, engellilik, okul psikolojik danışmanı, öz yeterlik, deneyim

Abstract.The aim of this study is to examine whether there are differences in attitudes of school counselors in terms of their gender, experience and self-efficacy levels in education of people with disabilities. 345 school counselors working in two different Mediterranean region cities participated in the study. “Attitude Scale Related to Education of People With Disabilities” and “Counselor Special Education Self-Efficacy Scale” were used as data collection tools. Significant differences were found in generalization of education sub dimension in terms of gender, belief and voluntary participation sub dimensions related to education results in terms of experience. Besides, again significant differences were spotted in both general points and investment in special education field, generalization of education and voluntary participation sub dimensions in attitudes of school counselors differing in self-efficacy levels related to the education of people with disabilities. These findings obtained from study were discussed within the context of both activities done related to the education of people with disabilities and the services given.

Keywords. Attitude, disability, school counselor, self-efficacy, experience

Binnaz KIRAN (Sorumlu Yazar)

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye.
e-mail: binkiran2009@gmail.com

Güney DENGİZ

e-mail: dengizguney@gmail.com

Geliş / Received: 6 Ağustos / August 2018

Düzeltilme / Revision: 15 Eylül / Sept 2018

Kabul / Accepted: 23 Ocak / January 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

Tarih boyunca zayıf, muhtaç vb. olarak algılanıp kısıtlı beklentilerin gölgesinde kalan engelliler, topluma dahil olma, eğitim, sağlık vb. birçok alanda engellenmelere ve bu durumun devam etmesine katkıda bulunan olumsuz tutumlara maruz kalmışlardır (Kaner ve diğerleri, 2009; İşbir ve diğerleri, 2010; Burcu, 2011; Altıparmak ve Sarı, 2012). Tarihsel açıdan incelendiğinde engelliğe 1800'lü yılların ortalarına kadar ahlaksızlığın bir sonucu, ilahi bir ceza ya da karma olarak bakılmaktadır (Sach, 2003). Tıbbi ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte bu sefer biyolojik kusurluluk, anormallik ve doğal olandan sapma olarak görülmektedir (Shakespeare, 2011). TDK (2018) engelliliği "vücudunda eksik veya kusuru olan" kişi olarak ifade ederek engellenmişliği göz ardı edip bireyi sorumlu tutmaktadır. Ancak daha güncel tanımlamalarda engelliliğin toplumun yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklanan bir mağduriyet olduğu kabul edilmektedir. Disabled People's International'ın (DPI)(1993) benimsemiş olduğu engellilik tanımına göre ise; engellilik, toplumun normal yaşantısında bireylerin diğerleri ile eşit seviyeye ulaşamamasına ya da sınırlı düzeyde ulaşmasına sebep olan fiziksel ve sosyal bariyerlerdir. Bu bariyerleri ortadan kaldırmak için fiziksel çevre, eğitim ve iş fırsatlarında engelli bireylerin tam ve etkin olabilecekleri yapısal değişiklikler yapılması bir zorunluluktur.

Engelli bireylerin yetersiz, muhtaç vb. şeklinde tanımlamalardan uzaklaşmaları ve sosyal gelişimlerini sağlamaları için eğitimin payı çok büyüktür (Burcu, 2015). Bu anlamda eğitimin en önemli paydaşlarından birisi olan okul psikolojik danışmanlarının da engellilerin eğitiminde oynadığı rol ve önem birçok kişi ve kuruluş tarafından dile getirilmektedir. Öyle ki Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA) (2013) okul danışmanlarının engellilere ilişkin pozisyonunu, "Okul danışmanları engellerden ve diğer özel ihtiyaçlardan kaynaklanan zorluklara bakmaksızın bütün öğrencilerin potansiyelini fark etmelerini ve akademik standartlarını karşılamalarını veya geliştirmelerini sağlamaya kendilerini adanmışlardır" şeklinde açıklamaktadır. Myers (2005) ise okul danışmanlarının engelli bireylerin sosyal ve kişisel beceriler gibi akademik olmayan ihtiyaçlara karşı hayati bir rol üstlendiklerini ifade etmektedir. Owens, Thomas ve Strong (2011), okul danışmanlarının engelli öğrencilerin üretken ve iyi uyum göstermiş yetişkinler olmalarında sorumlulukları olduğunu belirtmektedirler. Milsom (2002) ise okul psikolojik danışmanları için engellileri destekleme ve savunmanın bir zorunluluk olduğunu, onlar adına koruma sağlarken aynı zamanda onlara kendi kendilerini nasıl savunacağı ve haklarını nasıl müdafaa edeceklerini kazandırmaya çabalamaları gerektiğini belirtmektedir.

Hem ASCA hem de diğer yazarların açıklamalarından anlaşılacağı üzere okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik oldukça önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik rol ve sorumluluklarının önemi ülkemizde yer alan çeşitli yasal düzenlemelerde de yer etmiştir. Türkiye’de ise 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006), Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği (MEB, 2011) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2017) gibi yasal düzenlemelerde okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik hizmetleri resmi olarak vurgulanmaktadır. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının engelli bireyler üzerindeki rol ve sorumluluklarının birçok yazar tarafından ifade edilmiş olduğu gibi aynı zamanda resmi ve yasal düzenlemelerle de korunduğu söylenebilmektedir.

Her ne kadar yasal düzenlemeler önemli olsa da, engelli bireylerin toplumsal yaşama eşit katılımlarını sağlamada ulaşılması amaçlanan hedeflerin başarılı ya da başarısız olmasında bu alanda çalışan bireylerin sahip oldukları tutumlar oldukça önemlidir (Özyürek, 2013). Kağıtçıbaşı’na göre (2014, s. 129-139) tutum, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimi” olarak ifade edilemektedir. Engelliler açısından tutum kavramı ise; görme, işitme, zihin, beden ve dil ve konuşma alanlarında yetersizliği olan kişilere karşı diğerlerinin duygu düşünce ve davranışlarının bir bütünü olarak ifade edilmekte olup, yapılan hizmetlerin verimliliğinde önemlidir (Gül, 2014, s. 52-53). Öyle ki İşbir ve diğerleri (2010) engellilere yönelik yasaların ve sunulan hizmetlerin kalitesinin bu hizmetleri sunan profesyonellerin tutumlarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği’nin etik kurallar kitabında (2011) yer alan etik standartların bireysel farklılıklar kısmında belirtildiği gibi, etnik köken, dil, din, cinsel eğitim, engelli olma, sosyo-ekonomik düzey gibi bireysel farklılıklar psikolojik danışmanların çalışmasını etkileyebilmektedir ve danışmanların herkese gereksinimleri ölçüsünde eşit davranmaları gerekmektedir. Dolayısıyla engellilere yönelik hizmet veren her meslek grubu açısından önemli olduğu gibi okul psikolojik danışmanları açısından da engellilere yönelik tutumların önemli olduğu söylenebilmektedir.

Burcu (2015), engelli bireylerin sorunlarına çözüm getirebilmek için bu tutumları etkileyen faktörlerin analiz edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu

açından alanyazında engelli bireylere yönelik tutumların incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Engelli öğrencilere ve onların eğitimine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda tutumların katılımcıların cinsiyetlerine (Kargın, 1997; Güven ve Çevik, 2011; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Yarah, 2015), eğitim düzeylerine (Kargın, 1997; Güven ve Çevik, 2011; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Çolak ve Çetin, 2014), engellilere ilişkin deneyimlerine (Kargın, 1997; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Tahsin, 2014), deneyim sürelerine (Kargın, 1997; Özdemir, 2010) ve hizmet içi eğitim almaya (Bafra ve Kargın, 2009) göre farklılaştığına yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Ayrıca engellilere yönelik tutumların bilgilendirme yoluyla daha olumlu hale getirildiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Akbuğa ve Gürsel, 2007; Şahin ve Güldenöglü, 2013; Polat, 2001; Çiftçi, 1997; Küçükler, 1997; Sezer, 2012; Tavil ve Özyürek, 2009; Kayaoğlu, 1999; Altıntaş ve Şengül, 2014; Alptekin ve Batık, 2013; Dikici, 1990). Bu anlamda hem tutumlar açısından farklılık yaratan eğitim düzeyi, eğitim alma, deneyim ve deneyim süresi gibi değişkenlerin hem de tutumların daha olumlu hale getirilmesine katkı sağlayan bilgilendirmelerin aynı zamanda öz yeterlikle de ilgili olduğu söylenebilmektedir (Bandura, 1995).

Engellilere yönelik sunulan hizmetlerin kalitesini tutumların yanı sıra etkileyen bir diğer değişken ise profesyonellerin engellilere yönelik öz yeterlikleridir. Öz yeterlik, Bandura tarafından (1997, s. 36-61) “bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli olan davranışları yerine getirebilme potansiyeline ilişkin inanç” olarak tanımlanmaktadır. Bandura’ya (1995) göre insan davranışlarına ilişkin mekanizmalar arasında yer alan hiçbir şey öz yeterlik kadar merkezi ve yaygın bir rol oynamamaktadır. Yeterlik inançları insanların bilişsel ve duygusal süreçlerinde rol oynayan etmenlerin başında gelmekte olup (Bandura, 1995) sahip oldukları motivasyonu, kendilerine ilişkin algılarını ve bir durum karşısında nasıl bir davranış sergileyeceğini etkilemektedir. İnsanların bir durum karşısında ne kadar çaba harcayacağı ve bu çabayı ne kadar sürdüreceğini belirleyen yegane unsurlardan birisi öz yeterlik inançlarıdır (Bandura, 1977). İnsanların bir değişimi gerçekleştirebilmek için çaba harcamaları ve sürdürmeleri böyle bir değişimi yapabileceklerine ne kadar inandıklarına bağlı olarak şekillenmektedir (Burger, 2008). Bu açıdan bakıldığında engelli bireylere hizmet veren okul psikolojik danışmanlarının engellilere karşı öz yeterlik inançları gösterecekleri çaba açısından önemli görünmektedir. Ayrıca Bandura’nın (1995) açıklamaları göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik inancının insan yaşamının bilişsel, duygusal ve

davranışsal bir çok boyutunda rol oynadığı gibi tutumlar üzerinde de rol oynamasının muhtemel olacağı söylenebilmektedir.

Aksoy ve Diken'e (2009, s. 711) göre okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime ilişkin öz yeterliği, okul danışmanlarının özel eğitimle ilgili görevlerinin uygulanmasında kendi yeterliklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının ya da danışman adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öz yeterlik algılarının cinsiyete (Yüksel, Diken, Aksoy & Karaaslan, 2012), deneyime (Kesici, 2011), özel eğitimle ilgili alınan eğitim miktarına (Yüksel, Diken, Aksoy & Karaaslan, 2012), özel ya da devlet kurumunda çalışıp çalışmamaya (Kola, 2012), deneyim süresine ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun olup olmamaya (Aksoy ve Diken, 2009) göre farklılaştığını belirten bulgulara rastlanmaktadır.

Özetle, engelli bireylerin toplumla bütünleşmesinde eğitim, bu eğitim süreci içerisinde okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumlulukları, bu rol ve sorumlulukların verimliliğinde ise onların sahip olduğu tutumlar ve bu konudaki öz yeterlilik inançları öneme sahiptir. Alan yazın göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet, deneyim ve öz yeterlilik inançlarının düzeyine göre tutumların farklılaşabileceği beklenmektedir. Aynı zamanda engellilere yönelik hizmet veren okul psikolojik danışmanlarının tutumlarının öz yeterlilik inancı açısından incelenmesinin ilgili alan yazını netleştirmeye ve zenginleştirmeye yönelik katkı sunması beklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve engelliler konusundaki deneyimleri ve farklı öz yeterlilik düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya Akdeniz Bölgesi'nde yer alan 2 ilde görev yapan 345 okul psikolojik danışman katılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2014) göre uygun örnekleme yöntemi "zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar

nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir”. Araştırmada Büyüköztürk ve diğerlerinin (2014) belirtmiş olduğu gibi araştırmacılar tarafından zaman, para ve işgücü açısından yaşanan sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 386 Katılımcıdan içerisinde eksik ya da hatalı dolduran ve yapılan analiz sonucunda uç değer bulunan 41 katılımcı verilerin analizine dahil edilmemiş olup çalışma 345 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların 203’ü kadın, 142’si erkektir. Katılımcılardan 160’ı 21-25 yaş, 185’i ise 26 ve daha üstü yaşlardadır. Katılımcılardan 200’ü daha önce engellilerle çalışma deneyimine sahipken 145’inin deneyimi bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yukarıda bahsi geçen sorulara cevap bulmak amacıyla toplanan verilerin elde edilmesinde “Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği. Kösterelioğlu (2013) tarafından geliştirilen “Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumların belirlenmesini amaçlamaktadır. 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olan bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “Eğitim Hakkı”, “Eğitimin Yaygınlaştırılması”, “Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç”, “Özel Eğitim Alanına Yatırım” ve “Gönüllü Katılım” olmak üzere 5 alt boyut bulunmaktadır. Güvenirlik çalışmasında elde edilen cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .89, eğitim hakkı boyutu için .87, eğitimin yaygınlaştırılması boyutu için .79, eğitim sonuçlarına ilişkin inanç boyutu için .78, özel eğitim alanına yatırım boyutu için .71 ve gönüllü katılım boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en alt puan 20’dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlar olumlu düzeyde artmaktadır.

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği. Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği”, okul psikolojik danışmanlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. 40 maddeden oluşan ve 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olan bu ölçek tek alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik için yapılan çalışmalarda ölçeğin cronbach

alfa katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Ayrıca test tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasından elde edilen Pearson korelasyonu .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 iken en yüksek puan 200 olup puanlar arttıkça okul psikolojik danışmanlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının yükseldiğine işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitimine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine ve deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye önce normallik varsayımı test edilmiştir. Yapılan test sonucunda verilerin normal dağılmadığı (K-S=,119 $p<0,05$) görülmüştür. Bu sebeple Alpar'ın (2014, s. 217) da belirtmiş olduğu gibi iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin testin varsayımları yerine gelmediği durumlarda kullanılacak testlerden en güçlüsü olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitimine ilişkin tutumlarının özel eğitime ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise öncelikle öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde öz yeterlik puanlarının normal dağıldığı (K-S=,033, $p>0,05$) görülmüştür. Ardından verilerden elde edilen ortalama ($\bar{X}=150.86$) ve standart sapma ($ss=16.91$) değerlerine göre standart z puanı belirlenmiştir. Elde edilen standart puanlar bağıl ölçüt geliştirmek amacıyla kullanılmış olup z puanı 1 ve yukarısı yüksek yeterlik, -1 ve aşağısı düşük yeterlik ve ikisinin arasında kalan puanlar için orta yeterlik olmak üzere 3 düzey grup belirlenmiştir. Erkuş (2012) grubun değerlerine dayalı olarak yapılan bu tür değerlemelerin "bağıl değerlendirme" olduğunu ifade etmektedir. Gruplandırma işleminden bu gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla normallik varsayımı yerine getirilemediğinden tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır (Alpar, 2014, s. 268).

BULGULAR

Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarının cinsiyete, engellilerle olan deneyimlerine ve özyeterliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Cinsiyete göre okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyete göre engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutum	Cinsiyet	Sıra Ortalaması	Sıraların Top.	U	p
Genel	Kadın	174,90	35504,50	14027,50	,671
	Erkek	170,29	24180,50		
Eğitim Hakkı	Kadın	175,22	35569,50	13962,50	,558
	Erkek	169,83	24115,50		
Eğitimin Yaygınlaştırılması	Kadın	180,85	36713	12819	,015
	Erkek	161,77	22972		
Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç	Kadın	178,67	36269,50	13262,50	,168
	Erkek	164,90	23415,50		
Özel Eğitim Alanına Yatırım	Kadın	176,70	35870,50	13661,50	,394
	Erkek	167,71	23814,50		
Gönüllü Katılım	Kadın	171,44	34802,50	14096,50	,716
	Erkek	175,23	24882,50		

Tablo 1. incelendiğinde cinsiyete göre okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında ölçeğin genelinde ($U = 14027,50$; $p > .05$), eğitim hakkı alt boyutunda ($U = 13962,50$; $p > .05$), eğitim sonuçlarına ilişkin inanç alt boyutunda ($U = 13262,50$; $p > .05$), özel eğitim alanına yatırım alt boyutunda ($U = 13661,50$; $p > .05$) ve gönüllü katılım alt boyutunda ($U = 14096,50$; $p > .05$) manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında eğitimin yaygınlaştırılması alt boyutunda cinsiyete göre manidar bir

farklılık olduğu ($U = 12819$; $p < .05$), görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kadınların lehine olduğu görülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarının daha önce engelli bireylerle çalışma deneyimlerinin olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerle ilgili çalışma deneyimlerinin olup olmamasına göre engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Tutum	Deneyim	Sıra Ortalaması	Sıraların Top.	U	p
Genel	Yok	159,88	20146	12145	,063
	Var	180,54	39539		
Eğitim Hakkı	Yok	174,91	22039	13556	,748
	Var	171,89	37646		
Eğitimin Yaygınlaştırılması	Yok	174,86	22033	13562	,714
	Var	171,92	37652		
Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç	Yok	159,17	20055,50	12054,50	,032
	Var	180,95	39629,50		
Özel Eğitim Alanına Yatırım	Yok	166,15	20936	12935	,317
	Var	176,93	38749		
Gönüllü Katılım	Yok	158,08	19918	11917,50	,027
	Var	181,58	39766		

Tablo 2. incelendiğinde engelli bireylerle ilgili çalışma deneyimlerinin olup olmamasına göre okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında ölçeğin genelinde ($U = 12145$; $p > .05$), eğitim hakkı alt boyutunda ($U = 13556$; $p > .05$), eğitimin yaygınlaştırılması alt boyutunda ($U = 13562$; $p > .05$) ve özel eğitim alanına yatırım alt boyutunda ($U = 12935$; $p > .05$) manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında gönüllü katılım alt boyutunda ($U = 11917,50$; $p < .05$) ve eğitim sonuçlarına ilişkin inanç alt boyutunda ($U = 12054,50$; $p < .05$) engelli bireylerle çalışma deneyimlerinin

olup olmamasına göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılıkların deneyimi olanların lehine olduğu görülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarının özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerine göre engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Tutum	Özyeterlik	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X ²	P
Genel	Düşük	53	169,94	2	21,609	,000
	Orta	240	160,98			
	Yüksek	52	231,54			
Eğitim Hakkı	Düşük	53	186,44	2	4,126	,127
	Orta	240	166,91			
	Yüksek	52	187,40			
Eğitimin Yaygınlaştırılması	Düşük	53	201,35	2	11,101	,003
	Orta	240	165,48			
	Yüksek	52	179,19			
Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç	Düşük	53	184,18	2	,923	,630
	Orta	240	171,19			
	Yüksek	52	170,19			
Özel Eğitim Alanına Yatırım	Düşük	53	160,77	2	18,312	,000
	Orta	240	164,29			
	Yüksek	52	225,65			
Gönüllü Katılım	Düşük	53	155,42	2	31,770	,000
	Orta	240	162,08			
	Yüksek	52	241,29			

Tablo 3. incelendiğinde özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerine göre okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarında eğitim hakkı alt boyutunda ($\chi^2=4,126$; $p>.05$) ve eğitim sonuçlarına ilişkin inanç alt boyutunda ($\chi^2=,923$; $p>.05$) manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerine göre okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında ölçeğin genelinde ($\chi^2=21,609$; $p<.05$), eğitim yaygınlaştırılması alt boyutunda ($\chi^2 =11,101$; $p<.05$), özel eğitim alanına yatırım alt boyutunda ($\chi^2 =18,312$; $p<.05$), ve gönüllü katılım alt boyutunda ($\chi^2 =31,770$; $p<.05$) manidar bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testinden faydalanılmış olup birinci tip hatayı önlemek adına bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda yüksek yeterliğe sahip olanların orta düzey yeterliğe sahip olan okul psikolojik danışmanlarından ölçeğin genelinde ($U=3704$, $p<.016$), eğitimin yaygınlaştırılması alt boyutunda ($U=4948$, $p<.016$), özel eğitim alanına yatırım alt boyutunda ($U=4027,50$, $p<.016$) ve gönüllü katılım alt boyutunda ($U=3329$, $p<.016$) manidar düzeyde daha yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yüksek öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının düşük öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarından ölçeğin genelinde ($U=869,50$, $p<.016$), özel eğitim alanına yatırım alt boyutunda ($U=852,50$, $p<.016$) ve gönüllü katılım alt boyutunda ($U=737,50$, $p<.016$) manidar düzeyde daha yüksek sıra ortalamalarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Orta düzey yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanları ile düşük düzey öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanları arasında ölçeğin geneli ve alt boyutları için sıra ortalamaları açısından manidar bir farklılık bulunmamıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarında cinsiyet, deneyim ve öz yeterlik düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada sadece engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlardan eğitimin yaygınlaştırılması ($U = 12819$; $p<.05$) alt boyutunda cinsiyete göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kadınların lehine olduğu

görülmektedir. Diğer alt boyutları ve genel tutumları arasında ise cinsiyet açısından manidar farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet açısından elde edilen bulguların daha önce engellilere ve onların eğitimine ilişkin tutumların cinsiyet açısından farklılaştığı bulgusuna ulaşan çalışmaları (Güven ve Çevik, 2011; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Yaralı, 2015) kısmen desteklediği söylenebilir. Tutumlar açısından bulunan bu farklılık kadınların lehine bulunmuş olmasına rağmen alanyazındaki çalışmalarda hem erkeklerin (Güven ve Çevik, 2011; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014) hem de kadınların (Yaralı, 2015) daha olumlu tutumlara sahip olduğunun bulgulandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar arasında görülen bu zıtlık, cinsiyetle birlikte başka bir değişkenin rolü olabileceği ihtimalini göstermektedir. Aynı zamanda bu zıtlığın kaynağının kadın ve erkeklerin içinde bulunduğu kültür ve yaşadıkları çevreye göre değişen rollerden de kaynaklanabileceği göz ardı edilmemelidir. Şüphesiz ki ister kadın isterse erkek olsun, okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik rol ve sorumlulukları değişmemekte ve bu rol ve sorumlulukların yerine getirilmesinde tutumlar önemli olmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılara kadın ve erkeklerde görülen farklılığın kaynağına yönelik incelemeler yapılması, okul psikolojik danışmanlarına kendi cinsiyet rollerinin hizmet verdiği gruba yönelik tutumları üzerinde rol oynayabileceğinin farkında olması ve okul psikolojik danışmanlarını yetiştiren eğitimcilere yetiştirdikleri öğrencilerin cinsiyet rolleri ve tutumlar üzerinde daha fazla bilinçlendirilmeleri adına çaba göstermeleri tavsiye edilmektedir.

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylerin eğitimine ilişkin tutumlarında deneyim açısından; eğitim sonuçlarına ilişkin inanç ve gönüllü katılım alt boyutunda manidar farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kağıtçıbaşı (2014), bir tutum objesine karşı tutum oluşturma en açık yolunun o tutum objesiyle yaşanan doğrudan deneyimler aracılığı ile olabileceğini belirtmektedir. Kağıtçıbaşı'nın belirtmiş olduğuna benzer bir şekilde bazı çalışmalarda (Kargın, 1997; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Tahsin, 2014) engelli bireylere ve onların eğitimine ilişkin tutumların deneyim açısından farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların daha önce yapılmış çalışmaları desteklediği söylenebilir. Deneyim değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre daha önce engellilerle çalışma deneyimine sahip okul psikolojik danışmanları deneyimi olmayanlara göre daha olumlu tutumlara sahiptir. Bu bulgular engelli bireylerin faydası açısından değerlendirilirse, okul psikolojik danışmanlarına lisans eğitimlerinden başlayarak

bu deneyimlerin kazandırılması onların ileride sunacağı hizmetler ve engelli bireylere yaklaşımı açısından önemli görünmektedir. Bu anlamda okul psikolojik danışmanlarını yetiştiren eğitimciler öğrencilere bu deneyimi sağlayacak ortamların ve uygulamaların yaratılması önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumların öz yeterlik düzeylerine göre farklılaşmıştır. Yüksek düzeyde öz yeterlik sahibi olan okul psikolojik danışmanlarının, orta ve düşük düzey öz yeterliğe sahip olanlardan daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu açıdan araştırmanın bulgularının tamamen aynı olmasa bile hem Bandura'nın (1995) belirtmiş olduğu kuramsal altyapıyı hem de ilgili çalışmalarda elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Ayrıca, alan yazın incelendiğinde engelli bireylere ve onların eğitimine ilişkin tutumların öz yeterlik açısından incelendiği çalışmalarda öz yeterliğin arttıkça engellilere yönelik tutumların daha olumlu olduğunu belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve diğerleri, 1998; Hutzler, Zach ve Gafni, 2005; Weisel ve Dror, 2006, Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Malinen, Savolainen ve Xu, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012; Urton, Wilbert ve Hennemann, 2014). Tutumların oluşumunda etkili olan bu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik inançlarının tutumlar içerisinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Çalışmanın giriş kısmında belirtilmiş olduğu gibi engelli bireylere yönelik tutumlar onlara verilen hizmetlerin kalitesi açısından önemlidir (İşbir ve diğerleri, 2010; Özyürek, 2013). Elde edilen bulgular bu açıdan ele alınırsa yüksek öz yeterliğe sahip olan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik hizmetlerin daha kaliteli olması muhtemeldir. Bu açıdan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerinin yüksek olması engellilere yönelik hizmetler açısından önem arz etmektedir. Bandura'ya göre (1995) kişilerin belli bir konuda kendisine ustalık kazandırıcı deneyimler kazanması ve birtakım bilgi ve becerileri öğrenebileceği sosyal modellere sahip olması öz yeterliği arttırmada en önemli öğelerdir. Bu açıdan daha önce belirtilmiş olduğu gibi okul psikolojik danışmanlarının eğitimlerinde kazanacakları teorik bilgilerin ışığında engelli bireylere hizmet vermeye yönelik deneyimlerden geçmesi onların bu konuyla ilgili öz yeterliklerinin artmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca gerek teorik gerekse uygulamalı eğitimlerde eğitimcilerin bu deneyimler esnasında onlara rol model olmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra çalışma hayatında olan okul psikolojik danışmanlar içinse gerek onlara sağlanan hizmet içi eğitimlerde gerekse okul psikolojik danışmanlarını bir araya

getiren çeşitli mesleki gruplarda yapılan eğitimlerde bu konuda yüksek yeterliğe sahip bireyler tarafından rol model olunması ve yeterlik kazandırıcı uygulamalar sağlanması önerilmektedir.

Bazı araştırmacı ve konu uzmanları engellilere yönelik tutumların sosyal bağlama göre değişebildiğini belirtmektedirler (Grand, Bernier ve Strohmer, 1982; Wright, 1988; Ajzen, 2005). Bu durum göz önünde bulundurularak engelli bireylerin eğitimi içerisinde önemli bir paydaş olan okul psikolojik danışmanlarının engelli bireylere yönelik tutumları “eğitim” bağlamında incelenmiştir. Her ne kadar daha spesifik bir bağlamda incelenmiş olsa da araştırmanın bulgularının daha önce engellilere ve onların eğitimine yönelik tutumların incelendiği bazı çalışmaları desteklediği görülmektedir. Gelecekte bununla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara benzer bir çalışmanın engellilere hizmet veren farklı meslek gruplarıyla incelenmesi önerilebilir. Aynı zamanda bu araştırmanın farklı illerde görev yapan aynı meslek grubuyla incelenmesi elde edilen sonuçların zenginleşmesini ve daha da netleşmesini sağlayacaktır.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Binnaz KIRAN. 1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda lisans eğitimini, 1993 yılında aynı üniversitede Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini, 2002 yılında ise Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda doktora eğitimini tamamlamıştır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesidir.

Binnaz KIRAN, in 1989 completed her undergraduate program with a major in Guidance And Psychological Counselling at Hacettepe University. After which in 1993 she continued and successfully completed her post graduate degree in Psychological Services In Education. In 2002 Binnaz attended Gazi University and completed her PHD in the department of Guidance and Psychological Counselling. Kiran is currently giving lectures at the faculty of education in the department of Guidance And Psychological Councelling at Mersin University.

Güney DENGİZ. 2014 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda lisans, 2017 yılında Mersin Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2017 yılından bu yana Mersin Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. 2014 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktadır. Özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal psikoloji, araştırma yöntemleri ve ölçek geliştirme konuları özel ilgi alanlarıdır.

Güney DENGİZ, completed his undergraduate studies at Eskişehir OSMANGAZI University in the department of Guidance And Psychological Counselling in 2014. After completing his undergraduate studies in 2017 he completed his post graduate studies in the same department. Since 2014 he has been actively working in the field of Guidance And Psychological Counselling at schools and institutions which are regulated by the Ministry of Education. He is currently completing his studies at Mersin University for his PHD degree. His fields of interest are; social psychology, research methods and scale development.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Her iki yazar da araştırmanın fikri, planlanması, alan yazının taranması, verilerin toplanması, analizi ve makalenin yazımında birlikte rol almıştır.

Both Authors have equally contributed to the process of; research field selecting, planning, literature reviewing, data gathering/analyzing and manuscript writing.

Çıkar Çatışması/ Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

It has been reported by the authors that there is no conflict of interest to declare.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

This research received no specific grant from any funding agency.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Bu araştırma Helsinki Deklerasyonu çerçevesince gerçekleştirilmiş olup katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

This research was conducted in accordance with Helsinki Declaration and participants were willing volunteers.

ORCID

*Binnaç*KIRAN  <http://orcid.org/0000-0002-9027-2872>

Güney DENGİZ  <http://orcid.org/0000-0002-9958-9139>

KAYNAKÇA

- Ajzen, İ. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Akbuğa, B. ve Gürsel, F. (2007). Bilgilendirme yoluyla beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin engelli bireye yönelik değişen tutumları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 5-8.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Alghazo, E.M. ve Gaad N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-9
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinde uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alptekin, S. ve Batık, M.V. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 18-34.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Altıparmak, S. ve Sarı, H. Y. (2012). Manisa ilinde engelli bireylere karşı toplumsal tutum. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 110-116.
- Alver, B., Bozgeyikli, G. ve Işıklar, A. (2011). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 155-168.
- ASCA (2013). *The school counselor and students with disabilities*. https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_Disabilities.pdf adresinden erişildi.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-89.
- Bafra L. ve Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 9(4), 1933-1972.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

- Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (s. 199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-54.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burger, J.M. (2008). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in Emotion 23-25 Ocak 2012* içinde (s. 91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Çolak, M. ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Çiftçi, İ. (1997). Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dikici, A. (1990). Zihinsel engeli olan çocukların annelerine yönelik grup rehberliğinin tutum değişimi açısından etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- DPI (1993). Constitution of disabled people's international. <http://www.dpi.org/document/documents-of-reference/dpi-constitutionen.pdf>. adresinden erişildi.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D. ve Köselioğlu, Y. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 27-44.
- Erkuş, A. (2012). Değerlendirme, değerlendirme, norm, norm geliştirme, normalleştirme nedir ne değildir?. *İlköğretim Online*, 11(2), 1-6.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.
- Everington, C., Stevens, B. ve Winters, V.R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331-8.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M.K., (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(2), 223-234.

- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 65-77.
- Grand, S.A., Bernier, J.E. ve Strohmer, D.C. (1982). Attitudes toward disabled persons as a function of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 27(3), 165-174.
- Güven, E. ve Çevik, D. B., (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir üniversitesi örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 2(1), 160-165.
- Hutzler, Y., Zach, S. ve Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- İşbir, E. G., Akdoğan, A. A., Beydoğan, B., Parmaksız, P. M., Sabuktay, A. Ve Vural, H.S. (2010). Özürüllüğe dayalı ayrımcılığın ölçülmesi araştırması. Ankara: ÖZİDA.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). Günümüzde İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. Ve Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-6.
- Kaner S., Öğülmüş S., Büyüköztürk Ş. & Dökmen Z. (2009). Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor? Ankara: Başbakanlık Özürüllüler İdaresi Başkanlığı Yayını.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi:10.15390/EB.2014.3078
- Kargın, T. (1997). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engeline ilişkin bilgi düzeyleri ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumların karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kesici, Ş. (2011). Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kola, E. (2012). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 211-226.
- Küçüker, S. (1997). Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Malinen, O., Savolainen, H. Ve Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teacher and Teacher Education*, 28,526-534.
- Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.
- M.E.B. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği. (2011). T.C. Resmi Gazete, 27807, 6 Ocak 2011.
- M.E.B. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2017). T.C. Resmi Gazete, 30236, 10 Kasım 2017.
- Meijer, C. J. W., ve Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Milsom, Amy S. (2002). Students With Disabilities : School Counselor Involvement and Preparation. *Professional School Counseling*, 5 (5), 331-338.
- Myers, H.N. (2005). How Elementary School Counselors Can Meet the Needs of Students with Disabilities. *Professional School Counseling*,8 (5), 442-450.
- Opdal, L.R., Wormnæs, S. ve Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-62.
- Owens, D., Thomas, D., Strong, L.A. (2011). School Counselors Asisting Students With Disabilities. *Education*,132 (2), 235-240.
- Özdemir, H., (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.
- Özyürek, M. (2013). Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök.
- Polat, F. (2001). Changing Attitudes of School Psychologists Towards Pupils With Special Educational Needs In Turkey. *Eur. J. of Special Needs Education*, 16 (1), 55-64.
- Sachs, R. (2003). Integrating disability studies into existing curriculum. <https://cms.montgomerycollege.edu/EDU/Plain.aspx?id=27413> adresinden erişildi.
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N. ve Sarıçam, H. (2015). The route to inclusive counseling?: counselors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269.
- Sarı, H., Çeliköz, N. Ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal Of Special Education* 24(3), 29-44.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. Ve Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Sezer, F. (2012). Engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması; deneysel bir uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 16-26.
- Shakespeare, T. (2011). Sakatlık sosyal modeli. Dikmen Bezmez, Sibel Yardımcı ve Yıldırım Şentürk (Ed.). Sakatlık çalışmaları sosyal bilimlerden bakmak içinde (s. 51-62).
- Soodak, L. C., Podell, D. M., ve Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Şahin, F. ve Güldenöğlü, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Tahsin, F. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 597-628.
- Tavil, Y. Z. ve Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276.
- TDK. (2018). Güncel türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2013). *World Heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden erişildi.
- Urton, K., Wilbert, J. ve Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Weisel, A. ve Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Wright, B. A. (1988). Attitudes and the fundamental negative bias: Conditions and corrections. Harold E. Yuker (Ed.). *Attitudes toward people with disabilities* içinde(s. 3-21). New York: Springer.
- Yaralı, D., (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.

Extended Abstract

Introduction: In today's world, it is now accepted that disability is a victimization which is resulted from the wrong attitudes and behaviors of the society. Education has a great share in order for the disabled individuals to move away from these attitudes and behaviors and to provide their social developments (Burcu, 2015, p. 105). The attitudes of shareholders who serves the disabled individuals within the education is an important factor in their getting benefit from these services (İşbir et al., 2010; Özyürek, 2013, p. 25). In this regard, when the role and the importance the school counsellors – other important shareholders of education – play in the education of the disabled are considered (Milsom, 2002, pp. 331-338; Myers, 2005, pp.442-445; Owens, Thomas & Strong, 2011, p. 236; ASCA, 2013, p. 1), the importance of the attitudes the counsellors have also comes forward.

Findings can be found in literature that the attitudes of the participants towards the disabled differ related to their educational levels, (Kargın, 1997; Fazlıoğlu&Doğan, 2013; Çolak&Çetin, 2014), their experiences related to the disabled (Kargın, 1997; Tahsin, 2014), their experience periods (Kargın, 1997; Özdemir, 2010) and their getting in service training (Bafra&Kargın, 2009). As Bandura also stated (1995), it comes to mind that there may be elements related to self-efficacy. This situation takes attention in terms of the fact that the efficacy of the people serving towards the disabled individuals related to the subject may be important in their attitudes.

The aim of this research is to examine whether there is a difference among the attitudes of the school counsellors who have important services related to the education of disabled individuals in terms of gender, experience and self-efficacy levels of counsellors.

Method: A total of 345 school counselors working in 2 city in the Mediterranean region participated in the study. Convenience sampling method was used in reaching the participants of the study. Data obtained from 41 participants were not included in analysis, and the study was conducted over 345 participants. 203 of the participants were female and 142 were male, 160 were between 21-25 years old and 185 of them aged 26 and above, 93 of them have a disabled relative and 252 of them do not have, and 200 participants had the experience of working with the disabled and 145 of them did not have.

Attitude Scale Towards the Education of Disabled Individuals: This scale, which was developed by Kösterelioglu (2013), aims to identify the attitudes towards the education of disabled individuals. This scale is made up of 20 articles which have 5-point Likert type rating. There are 5 subdimensions in scale, namely "Education Right", "Generalization of Education", "Belief Related to the Results of Education",

“Investment in Special Education Field”, and “Voluntary Participation”. As the points obtained from the scale increases, attitudes towards the education of disabled individuals also increase positively.

Counsellor Special Education Self-Efficacy Scale: This scale, which was developed by Aksoy and Diken (2009), aims to identify the school counsellors’ self-efficacy perceptions related to their psychological counselling and guidance in special education. This scale, which is made up of 40 articles and have 5-point Likert type rating, consists of only one subdimension. An increase in the points obtained from the scale points to the increase in self-efficacy perceptions in special education related to psychological counselling and guidance.

Mann Whitney U test was used in this study to examine whether the attitudes of school counsellors related to the education of disabled individuals differ in terms of gender and experience of the participants. The points that school counsellors obtained from self-efficacy scale were converted to standard points, and 3 efficacy levels were detected as high, middle and low. Kruskal Wallis test was used to identify the difference among these groups from classification.

Findings and Discussion: Significant differences were seen in generalization of education subdimension in terms of gender in findings of the study. It can be said that these findings are in a quality to support the previous studies reaching the finding that the attitudes related to the disabled and their education differ in terms of gender (Kargın, 1997; Güven & Çevik, 2011; Engin, Tösten, Kaya & Köselioğlu, 2014; Yaraı, 2015).

The finding that there are significant differences in belief and voluntary participation subdimensions related to the results of the education in terms of experience in attitudes of school counsellors towards the education of disabled individuals was obtained in findings of the study. Kağıtçıbaşı (2014) states that the clearest way to form an attitude towards an attitude object can be through the direct experiences with that attitude object. In this regard, the data obtained is in a supportive quality of both those Kağıtçıbaşı stated before and those put forward in previous studies (Kargın, 1997; Engin, Tösten, Kaya & Köselioğlu, 2014; Tahsin, 2014).

Bandura (1995) states that self-efficacy beliefs affect the motivation, cognitive processes and emotions of people. When the literature is examined, various studies can be come across in studies examining attitudes related to the disabled individuals and their education in terms of self-efficacy stating that as self-efficacy increases, attitudes towards the disabled are more positive (Meijer & Foster, 1988; Soodak et al., 1998; Hutzler, Zach & Gafni, 2005; Weisel&Dror, 2006, Sarı, Çeliköz & Seçer, 2009; Malinen, Savolainen&Xu, 2012;Savolainen, Engelbrecht, Nel&Malinen, 2012; Urton, Wilbert &Hennemann, 2014). In this study, it has been seen that those who have a

high level of self-efficacy have a more positive attitude than those who have middle- and low-level self-efficacy. In this regard, although the findings of the study are not exactly the same, it can be said that the findings of this study do not contradict with neither the hypothetical infrastructure that Bandura (1995) stated, not the results discovered in related studies.

Similar studies can be repeated with school counsellors serving in different cities or with other occupational groups serving to disabled individuals in the future. Besides, when the finding obtained from this study that those with high self-efficacy have more positive attitude is considered, providing that other occupational groups serving disabled individuals become more efficient would contribute to the struggle given in overcoming the obstacles that the society has created.

Ebeveynlere ve Öğretmenlere Uygulanan Mizaç Temelli Müdahale Programının 5-9 Yaş Grubu Çocukların Sosyal/Duygusal ve Öz Kontrol Davranışları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Temperament-Based Intervention Program for Parents and Teachers on Social/Emotional and Self-Control Behaviors of 5-9 Years of Children

Yalçın Özdemir^{ORCID}, Ali Serdar Sağkal^{ORCID}, Nermin Koruklu, Melek Özdemir, Demet Çevik

Öz. Bu araştırmada, ebeveynlere ve öğretmenlere uygulanan Mizaç Temelli Müdahale Programı'nın 5-9 yaş grubu çocukların sosyal/duygusal ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, toplam 60 öğretmen ve 109 ebeveyn araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki ebeveyn ve öğretmenlere ayrı gruplarda toplam 10 oturumu içeren Mizaç Temelli Müdahale Programı uygulanmıştır. Araştırmada ebeveynler ve öğretmenler, çocuklar/öğrenciler için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ile Öz Kontrol Derecelendirme Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Verilerin analizinde, Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocukların kızgınlık-saldırganlık ve kaygı-içe dönüklük puanlarının azaldığı; sosyal yetkinlik puanlarının ise arttığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları tartışılmış, gelecek araştırma ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler. Mizaç, mizaç temelli müdahale programı, sosyal, duygusal ve öz kontrol davranışları, ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi

Abstract. In this research, the effects of the Temperament-Based Intervention Program applied to parents and teachers on the social/emotional and self-control behaviors of the 5-9 years old children were examined. In the study in which quasi-experimental design was used, a total of 60 teachers and 109 parents comprised the sample group. The Temperament-Based Intervention Program composed of 10 sessions was delivered to parents and teachers in separate groups. In the research, parents and teachers completed Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale and Self-Control Rating Scale for children/students. Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance technique was used for data analysis. Overall, the results indicated that in the experimental group, anger-aggression and anxiety-withdrawal scores of the children decreased; social competence scores increased. Research results were discussed, suggestions for future research and implications were proposed.

Keywords. Temperament, temperament-based intervention program, social, emotional, and self-control behaviors, parent training, teacher training

Yalçın ÖZDEMİR (Sorumlu Yazar)

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın,
Türkiye
e-mail: yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Ali Serdar SAĞKAL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın,
Türkiye
e-mail: aliserdarsagkal@gmail.com

Nermin KORUKLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın,
Türkiye
e-mail: nonerkoruklu@gmail.com

Melek ÖZDEMİR

Halide Hatun İlkokulu, Aydın, Türkiye
e-mail: melekozdemir@yahoo.com

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018
Düzeltilme / Revision: 15 Nisan/April 2018
Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018



Okul çağı çocuklarında görülen davranış sorunları hem ebeveynler hem de öğretmenler için önemli konulardan biri durumundadır. Çocukluk döneminde yaşanan küçük davranış sorunları etkili bir biçimde ele alınmadığında ileriki yıllarda daha büyük davranış ve uyum sorunlarına dönüşebilmektedir (Patterson, Reid ve Dishion, 1992). Araştırmalar (örn. Caspi vd., 2002; McCord, Widom ve Crowell, 2001; Piquero, Farrington ve Blumstein, 2003), okul çağında yaşanan davranış sorunlarının ergenlik ve yetişkinlikte antisosyal davranışları yordadığını göstermektedir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde çocukların uyum sorunlarını önlemeye ve iyi oluşlarını arttırmaya yönelik önleme çalışmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Erken çocukluk yıllarında yapılacak müdahalelerin yeni davranış örüntülerinin kazandırılmasında daha etkili olduğu alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen ve Tremblay, 2006; Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001; Wilson, Lipsey ve Derzon, 2003). Ancak, erken çocukluk dönemini ve çocuğun mizaç özelliklerini dikkate alan, kanıt temelli önleyici ve gelişimsel müdahale programlarının sahada sınırlı düzeyde uygulandığı ve etkililiğinin test edildiği görülmektedir (Farrington ve Welsh, 2008). Bu bağlamda, bu çalışmada, Türk kültüründe 5-9 yaş grubu çocukların gelişimsel dönem ve mizaç özelliklerini dikkate alan, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik “Mizaç Temelli Müdahale Programı” geliştirilmiş ve etkililiği deneysel olarak test edilmiştir.

Mizaç, yaşamın ilk evrelerinde beliren ve görece olarak yaşam boyu farklı ortamlarda tutarlılık gösteren davranış eğilimlerinde biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Bates, 1989). Son yıllarda, araştırmalarda ağırlıklı olarak hareketlilik, olumsuz tepkisellik, yaklaşan-kaçınan ve sebatkar mizaç özellikleri ve bunların çocuk uyum süreçleri ile ilişkilerinin ele alındığı görülmektedir (McClowry, 2003). Hareketli mizaç özelliği, etkinlik düzeyinin yüksekliğini ve çocuğun sürekli hareketliliğini içermektedir (Strelau ve Zawadzki, 2012). Okul yaşındaki çocuklar için, yüksek hareketlilik bazı araştırmalarda öğrenme güçlükleri ile ilişkilendirilirken (Schaughency ve Fagot, 1993); bazılarında ise yüksek bilişsel yetenek ve okul başarısı ile bağlantılı bulunmuştur (Rudasill, Gallagher ve White, 2010). Olumsuz tepkisellik mizaç özelliği ise bireyin çevresindeki uyaranlara duygularını ve davranışlarını kontrol etmeksizin ani, sert ve yoğun tepkiler göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Araştırmalar (örn. Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Pekrun, Elliot ve Maier, 2009; Perbandt, 2007; Schulz vd., 2009), olumsuz tepkisellik mizaç özelliği yüksek olan çocukların sınıf içi dikkat

sürelerinin, motivasyonlarının ve işbirliği davranışlarının düşük olduğunu göstermektedir. Buna karşın, düşük olumsuz tepkisellik ise zorlu akademik görevlerle başa çıkma, katılımı sürdürme ve yüksek akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Putnam, 2012). Yaklaşan-kaçınan mizaç özelliği ise çocuğun çevresindeki uyaranlara yaklaşma, onlarla ilgilenme ya da onlardan kaçınma düzeyini göstermektedir (McClowry, 2003; Neal ve Edelman, 2003). Araştırmalar (örn. Gilman ve Anderman, 2006; Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson, 2010), kaçınan mizaç özelliğine sahip çocukların daha düşük akademik motivasyona, artan okul devamsızlığına ve düşük akademik başarıya sahip olduklarını göstermektedir. Yaklaşma boyutunda yüksek olan çocukların ise yeni akademik girişimlerde ve kişilerarası etkileşimlerde başarılı oldukları tespit edilmiştir (Spere ve Evans, 2009; Valiente vd., 2010; Valiente, Swanson ve Eisenberg, 2012; Walker ve Henderson, 2012). Son olarak, sebatkarlık mizaç özelliği ise belli bir görevi ya da beklentiyi yerine getirme ve bu süreçte uzun süre dikkati koruyabilme olarak tanımlanmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Araştırmalar, yüksek sebatkarlığın uzun dikkat süresi ve yüksek akademik başarıyla (Bramlett, Scott ve Rowell, 2000; Rothbart ve Bates, 2006; Trentacosta ve Izard, 2007), düşük sebatkarlığın ise uzun süreli görevleri yerine getirme güçlüğü ve düşük akademik gelişimle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall, 2012; McClelland, Acock, Piccinin, Rhea ve Stallings, 2013; Rabiner, Murray, Schmid ve Malone, 2004).

Mizaçta genetik temelli bireysel farklılıkları vurgulayan ilk bulgulara (örn. Wilson ve Matheny, 1983) dayanarak mizaçtaki bireysel farklılıkların sabit ve tutarlı olduğu görüşü yaygın olarak kabul görmüştür. Genetik etkilerin önemini göz ardı etmeksizin, çevresel etkilerin mizacın dışavurumları üzerindeki rolünü gösteren araştırma bulgularına dayanarak bu görüş daha yakın zamanlarda sorgulanır hale gelmiştir (Wachs ve Kohnstamm, 2001). Çalışmalar, mizacın aynı ortam içindeki tutarlılığının farklı ortamlar arasındaki tutarlılığından daha yüksek olduğunu göstermektedir ki bu da mizacın ya da davranışlara yansımalarının değişmezliği ile ilgili görüşlerin sorgulanabilirliğini göstermektedir. Örneğin, çocuğun mizacının değerlendirildiği bir çalışmada anneye babanın değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın, anneye öğretmen değerlendirmesi arasındaki tutarlılıktan daha yüksek olduğu görülmüştür (Goldsmith, 1996). Bu da çocuğun mizaç özelliklerinin evde ve okulda farklı şekillerde ortaya konduğunu göstermektedir. Ebeveyn bildirimine dayalı çalışmalar mizaç

özelliklerinin zaman içinde orta düzeyde bir süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Guerin, Gottfried, Oliver ve Thomas, 2003; Matheny ve Phillips, 2001; Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Örneğin, Fox, Henderson, Rubin, Calkins ve Schmidt (2001) bebekliğinde yeni durumlarda çok çekingen olan çocukların sadece %50'sinin okul öncesi yıllara kadar kendini geri çekme ve suskunluk davranışı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada, bebekliğinde utangaç olarak sınıflanan çocukların yedi yaşında %80'nin artık bu sınıflamaya girmedikleri gösterilmiştir (Pfeifer, Goldsmith, Davidson ve Rickman, 2002). Mizaç özellikleri ya da mizaç özelliklerinin ortaya konması açısından değişimin olabileceğini gösteren bu çalışmalar mizaç üzerinde çevresel faktörlerin önemini göstermesi açısından önemlidir. Hem içinde bulunulan bağlam etkisini hem de zamanı dikkate alan çalışmalara dayanarak mizacın kalıtsal özellikler olarak görülmesinin yanında zaman içinde bir değişim potansiyelini taşıdığını da söylemek mümkündür.

Mizaç sadece biyolojik temelli ve değişmez özellikler olarak tanımlandığında genetik aktarım olarak geldiği ve çevreden etkilenmeyeceği anlamını taşımaktadır. Ancak, son zamanlardaki çalışmalar anne babanın çocuk yetiştirme stillerinin çocuğun mizacı üzerindeki etkisini (Wachs, 2006) ve mizaç çevre etkileşiminin çocuğun davranışlarına yansımaları göstermektedir (Lengua, Wolchik, Sandler ve West, 2000; Morris vd.,2002; Wills, Sandy, Yaeger ve Shiner, 2001). Geçmiş çalışmalar, olumsuz ebeveyn davranışlarına maruz kalan zor mizaçlı çocukların ileriki dönemlerde yüksek düzeyde dışsallaştırma sorunları yaşadıklarını (Kingston ve Prior, 1995), ebeveynlerinin de yetersiz ebeveynlik davranışları bildirdiklerini ortaya koymuştur (Vitaro vd., 2006). Buna karşın, bazı çalışmalarda ebeveynlik becerilerini (çocukla yakınlık kurma ve uygun disiplin yöntemleri kullanma vb.) geliştirmeye yönelik müdahale programlarının zor mizaçlı çocukların dışsallaştırma sorunlarının azalmasında etkili olduğu bulunmuştur (Mesman vd., 2009; vanZeijl vd., 2007). Mizaç kuramına göre, çocuğun mizacı ile çevre arasında bir uyum varsa, bir başka ifadeyle, çocuktan beklentiler, talepler ve çocuğa sunulan imkanlar çocuğun mizacı ile tutarlılık gösteriyorsa davranış sorunlarında azalma olacaktır (Chess ve Thomas, 1984; McClowry, 2003).

Bugüne kadar, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik uygulanan eğitim programlarının çocukların davranış sorunları üzerindeki etkililiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Briesmeister ve Schaefer, 1998; Furlong vd., 2012; Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Ancak, söz konusu eğitim programlarının

temel odaklarından biri etkili anne babalık odaklı olmasına karşın bu programların hiçbirinde çocuğun mizacı temel alınmamış, genel ebeveynlik stili ve davranışlarına odaklanılmıştır. Etkili aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılmasına dair planlamalara (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006, s. 97) ve dünya genelinde uygulanmakta olan genel ebeveynlik stilleri, çocuk gelişimi ve çocukla iletişim gibi temel konuları ele alan aile eğitimi programlarının etkililiğini sorgulayan araştırma sonuçlarına (Kaminski, Valle, Filene ve Boyle, 2008; Nowak ve Heinrichs, 2008) dayanarak önceki programlardan farklılıklar ortaya koyan ve etkililiği deneysel programlarla sınanmış yeni programların gerekliliği ileri sürülebilir. Ayrıca, öğretmen öğrenci ilişkisinde ve öğretmenin öğrenciye tepkilerinde de öğrencinin mizaç özellikleri önemli olmasına karşın (Guerin vd., 2003; Keogh, 2003) birçok öğretmen çocuğun/öğrencinin mizacının aralarındaki iletişim üzerindeki etkisinin yeterince farkında değildir (Keogh, 2003). Bazı çalışmalar (örn. McClowry, Snow, Tamis-LeMonda ve Rodriguez, 2010), öğrencinin mizacını anlamının öğrencinin davranışını daha iyi anlamayı ve bunun da sınıf yönetimini olumlu etkileyeceğini göstermektedir. Ancak çok az sayıda çalışmada öğretmenlere mizaç temelli eğitim programları uygulanmıştır (McClowry, Rodriguez ve Koslowitz, 2008). Oysa ki günümüzde, hem ebeveyn hem de öğretmen eğitimi programları geliştirilirken farklı mizaçtaki çocuklar için aynı beceri ve davranışların işlevsel olmayacağı sıklıkla vurgulanmaktadır (McClowry vd., 2010). Sonuç olarak, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik çeşitli programlar geliştirilmiş ve etkililiği gösterilmiş olsa da, çocukların/öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan mizaç temelli önleme programlarının etkilerinin belirlenebilmesi için yeni çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Yurtdışında benzer programların etkililiği çeşitli araştırmalarda değerlendirilmiş ve sonuçlar çocukların ebeveyn bildirimine dayalı davranış sorunlarında azalma olduğunu göstermiştir (McClowry, Snow ve Tamis-LeMonda, 2005). Mizaç ile ilgili öncü çalışmalarında (New York Boylamsal Çalışması, NYLS), Thomas ve Chess (1986), ebeveynlere yönelik çocukların mizacı ile ebeveynlik davranışlarının uyumunu ifade eden iyilik uyumu hakkında bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirmişler ve sonuçlar hem ebeveynlerin hem de çocukların davranış değişimlerinin çalışma öncesine göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada, “zor mizaç” özelliklerine (örneğin, olumsuz duygu durumu, yüksek olumsuz tepkisellik ya da yüksek hareketlilik düzeyi) sahip 3-5 yaşındaki çocuğa sahip annelerin katılımıyla mizaç

temelli ebeveyn eğitim programının etkililiği test edilmiştir. Uygulanan psikoeğitim programı, çocuğun mizaç profilinin tanımlanması ve çocuğun mizaç özelliklerine uygun ebeveyn davranış yönetim tekniklerine dayanmaktadır. Eğitim programı sonunda deney grubunda yer alan anneler, kontrol grubundaki annelerle karşılaştırıldığında, çocukları için daha az davranış sorunu, çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha yüksek düzeyde doyum ve daha fazla algılanan ebeveyn yetkinliği bildirmişlerdir (Sheeber ve Johnson, 1994).

Öğretmenlerin yer aldığı mizaç temelli bir müdahale çalışmasında (McClowry vd., 2010), deney grubundaki öğretmenler kontrol grubundaki öğretmenlere göre erkek öğrencilerde görülen davranış sorunları ile daha kolay baş ettiklerini bildirmişlerdir. Erkek öğrencilerin dikkat ve saldırganlık sorunlarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitimden sonra öğretmenler erkek öğrencileri bilişsel ve fiziksel olarak daha yetkin algılamışlardır (McClowry vd., 2010). Yakın zamanlı bir başka çalışmada (McCormick, O'Connor, Cappella ve McClowry, 2015), mizaç temelli müdahale programının düşük gelir grubundan zor mizaca sahip anaokulu ve birinci sınıf çocuklarının davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, mizaç temelli müdahale programına katılan zor mizaçlı anasını ve birinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları ile düşük sebatkarlık davranışlarında kontrol grubunda yer alan çocuklara göre azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca, birinci sınıf sonunda da deney grubundaki öğrencilerin sorun davranışlarının daha düşük düzeyde olduğu, sınıf etkinliklerine katılım davranışlarının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (McCormick vd., 2015). Bir diğer çalışmada (Cappella vd., 2015), mizaç temelli müdahale programının sınıfta öğretmen uygulamalarının ve öğrenci davranışlarının gözlenmesiyle etkililiği araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenin duygusal destek sağlama davranışlarında dönem başına göre dönem sonunda anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bir başka çalışmada (O'Connor, Cappella, McCormick ve McClowry, 2014), mizaç temelli müdahale programı sonrasında anasını ve birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve matematik becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydettikleri, davranış sorunlarının ise azaldığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, eğer çevre şartları yeteri kadar iyileştirilebilirse, bir başka ifadeyle, çocuktan beklentiler, istekler ve çocuğa sunulan fırsatlar çocuğun mizacı ile uyum içinde olursa çocuğun daha olumlu davranışlar göstermesi sağlanabilir. Mizaç temelli müdahale programlarının başlıca amaçları, ebeveynlerin, bakım verenlerin ve öğretmenlerin, çocukların bireysel özelliklerine olan

duyarlılıklarını ve çocuk bakımı/yönetim becerilerini arttırmak, çocuklara mizaç-temelli stratejiler uygulayarak çocukların sosyal/duygusal davranışlarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektir. Tüm bu kuramsal ve görgül tartışmalar doğrultusunda bu araştırmada, 5-9 yaş grubu çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine uygulanan mizaç temelli müdahale programının çocukların sosyal/duygusal ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın denenceleri aşağıda yer almaktadır:

1. Anne bildirimlerine dayalı olarak, Mizaç Temelli Müdahale Programı'na katılan deney grubundaki ebeveynlerin 5-9 yaş çocuklarının öntest ölçümlerine göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içer dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları sontest ve izleme testi ölçümlerinin doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.
2. Öğretmen bildirimlerine dayalı olarak, Mizaç Temelli Müdahale Programı'na katılan deney grubundaki öğretmenlerin 5-9 yaş öğrencilerinin öntest ölçümlerine göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içer dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları sontest ve izleme testi ölçümlerinin doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mizaç temelli müdahale programının 5-9 yaş grubu çocukların sosyal duygusal ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, öntestsontest izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 2x3'lük split-plot (karışık) desenin birinci faktörü bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol); ikinci faktörü ise bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-izleme) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, mizaç temelli müdahale programı; bağımlı değişkenleri ise sosyal/duygusal davranışlar (kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içer dönüklük ve sosyal yetkinlik) ve öz kontrol davranışlarıdır. Araştırmada öntest ölçümlerinin alınmasının ardından deney grubunda yer alan ebeveyn ve öğretmenlere ayrı gruplarda 10 haftalık bir süreçte mizaç temelli müdahale programı uygulanmıştır. Deneysel işlemin ardından deney ve kontrol grubunda yer alan tüm katılımcılardan sontest ölçümleri, sontest ölçümlerinin dört ay

sonrasında ise izleme ölçümleri alınmıştır. Araştırmanın modeli Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma modeli

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme (4 ay sonra)
Deney	Sosyal/duygusal davranışlar Öz kontrol davranışları	Mizaç Temelli Müdahale Programı (10 hafta)	Sosyal/duygusal davranışlar Öz kontrol davranışları	Sosyal/duygusal davranışlar Öz kontrol davranışları
Kontrol	Sosyal/duygusal davranışlar Öz kontrol davranışları	-----	Sosyal/duygusal davranışlar Öz kontrol davranışları	Sosyal/duygusal davranışlar Öz kontrol davranışları

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın il merkezinde yer alan bir ilkokulda anasınıfı, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 5-9 yaş grubu çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma öncesinde, araştırma ekibi tarafından hedef okulda öğretmenlere yönelik bir proje bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği’ni (McClowry vd., 2008) doldurmuşlardır. Araştırma ekibi verileri analiz etmiş ve mizaç özelliklerinin bir ya da birkaçında (örn. yüksek tepkisellik, hareketlilik, kaçınma, düşük sebatkarlık) öne çıkan çocukların ebeveynlerini hedef grup olarak belirlemiştir. Eğitime gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmen ve velilerden bir katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Sınıfındaki velilerinin de araştırmaya katıldığı 60 öğretmenin 30’u deney, 30’u ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda yer alan 30 öğretmenden üç öğretmen çeşitli nedenlerden (il içi/il dışı tayin durumu, gebelik vb.) dolayı araştırmaya devam edememiştir. Ebeveyn ve öğretmenin eşleştiği 109 ebeveyn grubundan öğretmenleri deney grubunda yer alan ebeveynler deney grubuna, öğretmeni kontrol grubunda bulunan ebeveynler ise kontrol grubuna atanmıştır. Dolayısıyla deney grubundaki öğretmenlerin eşleştikleri 54 ebeveyn deney

grubu ebeveynlerini oluşturmuştur. Kontrol grubunda yer alan 30 öğretmenin eşleştiği 55 ebeveyn ise kontrol grubu ebeveynlerini oluşturmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmanın deney grubunu %48.1 kız, %51.9 erkek çocukların anneleri ve öğretmenleri; kontrol grubunu %47.3 kız, %52.7 ise erkek çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Anneleri ve öğretmenleri araştırmaya katılan çocukların sınıflara göre dağılımına bakıldığında deney grubundaki çocukların %20.4’ünün anasınıfına, %20.4’ünün birinci, %31.5’inin ikinci ve %27.8’inin üçüncü sınıfa; kontrol grubundakilerin ise %18.2’sinin anasınıfına, %25.5’inin birinci, %27.3’ünün ikinci ve %29.1’inin üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin %59.3’ünün kadın, %40.7’sinin erkek; kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin %60’ının kadın, %40’ının ise erkek katılımcılardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılları açısından, deney ve kontrol grubundaki öğretmen katılımcıların çalışma yılı ortalamalarının yaklaşık 26 yıl olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 47.74 ($ss = 5.82$), kontrol grubundakilerin ise 47.83’tür ($ss = 5.59$). Öğretmenlerin branşlara göre dağılımına bakıldığında deney grubundaki öğretmenlerin %77.8’inin sınıf, %22.2’sinin anasınıfı; kontrol grubundakilerin ise %83.3’ünün sınıf, %16.7’sinin ise anasınıfı öğretmeni olduğu görülmektedir. Annelerle ilgili istatistiklere bakıldığında deney grubundaki annelerin yaş ortalaması 36.6 ($ss = 5.82$), kontrol grubundakilerin 36.75’tir ($ss = 4.96$). Deney grubunda yer alan annelerin %25.9’u ilkokul, %7.4’ü ortaokul, %38.9’u lise, %13’ü yüksekokul, %14.8’i lisans; kontrol grubunda yer alan annelerin %20’si ilkokul, %5.5’i ortaokul, %34.5’i lise, %14.5’i yüksekokul, %21.8’i lisans ve %3.6’sı yüksek lisans öğrenimlerini tamamlamıştır. Annelerin eğitim düzeyi ile ilgili veriler her eğitim düzeyinden annenin ve çocuklarının söz konusu çalışmada yer aldığını ve her iki grupta da annelerin çoğunluğunun lise, ilkokul ve üniversite mezunu olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik veriler

	Deney grubu				Kontrol grubu			
	f	%	Ort	ss	f	%	Ort	ss
Çocuk cinsiyet								
Kız	26	48.1			26	47.3		
Erkek	28	51.9			29	52.7		
Çocuk sınıf								
Anasınıfı	11	20.4			10	18.2		
Birinci sınıf	11	20.4			14	25.5		
İkinci sınıf	17	31.5			15	27.3		
Üçüncü sınıf	15	27.8			16	29.1		
Öğretmen cinsiyet								
Kadın	16	59.3			18	60.0		
Erkek	11	40.7			12	40.0		
Öğretmen yıl			25.70	6.36			26.26	5.98
Öğretmen branş								
Anasınıfı	6	22.2			5	16.7		
Sınıf öğretmeni	21	77.8			25	83.3		
Öğretmen yaş			47.74	5.82			47.83	5.59
Anne yaş			36.16	5.82			36.75	4.96
Anne eğitim								
İlkokul	14	25.9			11	20.0		
Ortaokul	4	7.4			3	5.5		
Lise	21	38.9			19	34.5		
Yüksekokul	7	13.0			8	14.5		
Lisans	8	14.8			12	21.8		
Yüksek lisans	-	-			2	3.6		

Mizaç Temelli Müdahale Programı

Mizaç temelli müdahale programı, ebeveynlerin ve öğretmenlerin mizaç kavramını tanımaları, çocukların mizaç özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve çocuğun mizacına uygun ebeveynlik ve öğretmen davranışları konusunda bilgi ve beceri kazanmalarına yönelik geliştirilmiştir. Müdahale programı, her biri 90 dakika süren toplam 10 oturumdan oluşmaktadır. Ebeveyn ve öğretmen eğitimleri ayrı gruplarda aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Mizaç temelli müdahale programının geliştirilmesinde alanyazında ilgili kuramlardan ve benzer programlardan (örn. McClowry, 2003; McClowry vd., 2010; McCormick vd., 2015; Thomas ve Chess, 1986) yararlanılmıştır. Mizaç temelli

müdahale programının uygulanmasında rol oynama, tartışma ve örnek olay gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Mizaç temelli müdahale programının içeriği şu temaları içermiştir: Mizacın tanımı, mizacın biyolojik temelleri, mizacın değişip değişmeyeceği, çocukların değişikliklere karşı gösterdiği dirençler, stres ve değişiklik içeren durumların göstergeleri, çocuğun çevresiyle olan ilişkisinde mizacın rolü, mizaç-çevre ilişkisinin önemi, farklı mizaç özelliklerinin güçlü ve zayıf yönleri, ebeveyn ve öğretmen tepkilerinin nasıl farklı yetişkin-çocuk etkileşimlerine neden olduğu, çocukla etkileşimde kullanılan iletişim biçiminin önemi ve çocukların mizaçlarına uygun etkili davranış yönetimi tekniklerinin öğrenilmesi. Deney grubunda yer alan ebeveynler ve öğretmenler ikiye bölünen ayrı gruplarda (Ebeveyn Eğitim Grubu 1: 24 katılımcı; Ebeveyn Eğitim Grubu 2: 30 katılımcı; Öğretmen Eğitim Grubu 1: 10 katılımcı; Öğretmen Eğitim Grubu 2: 20 katılımcı) eğitim almışlardır. Çocukları sabahçı olan ebeveynler sabah grubundaki; çocukları öğleci olan ebeveynler ise öğle grubundaki eğitimlere katılmışlardır. Öğrencileri sabahçı olan öğretmenler öğle grubunda; öğrencileri öğleci olan öğretmenler ise sabah grubunda eğitimlere katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Çalışmaya katılan annelere, yaşları, eğitim düzeyleri, çocuğun cinsiyeti ve sınıfı; öğretmenlere ise cinsiyetleri, yaşları, branşları, meslekteki çalışma süreleri ile ilgili soruları içeren bir Demografik Bilgi Formu uygulanmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30. Çocukların sosyal duygusal davranışlarını ölçmek için LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (SYDD-30) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden ve kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük ve sosyal yetkinlik olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada, maddelerin yanıtlanabilirliğini kolaylaştırmak için dördümlü Likert derecelendirme anahtarı (1 = *Hiçbir zaman*, 4 = *Her zaman*) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla Kızgınlık-Saldırganlık için .87, Kaygı-İçe Dönüklük için .84 ve Sosyal Yetkinlik için .88 olarak rapor edilmiştir. Mevcut araştırmada, SYDD-30 geçmiş çalışmalarla (Kotler ve McMahon, 2002;

LaFreniere ve Dumas, 1996) tutarlı olarak hem öğretmenler hem de ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

Öz Kontrol Derecelendirme Ölçeği. Çocuklarda öz kontrolü ölçmek için Kendall ve Wilcox (1979) tarafından geliştirilen ve 33 maddeden oluşan Öz Kontrol Derecelendirme Ölçeği (ÖKDÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Gözübüyük (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı orijinal çalışmada .98, uyarlama çalışmasında ise .90 olarak rapor edilmiştir. Beşli Likert derecelendirme anahtarının kullanıldığı araştırmada ölçek hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Analizlerde ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin toplam puanlar kullanılmıştır.

İşlem Yolu

Çalışma grubu belirlenirken, proje ekibi okul müdürüne, psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere projenin ana hatlarıyla ilgili bilgiler vermiştir. Okul müdürü, psikolojik danışmanlar ve öğretmenler proje okulu olma konusunda isteklerini belirtmelerinin ardından öğretmenlerle daha detaylı bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Öğretmenlere, mizaç temelli müdahale programının hedef kitlesinin mizaç özelliklerinin bir ya da birkaçında öne çıkan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, çalışmaya katılmak için gönüllü öğretmenlerden Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği'ni doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrenciler için bu ölçeği doldurmuşlardır. Ardından araştırma ekibi veri analizleriyle mizaç özelliklerinin bir ya da birkaçında öne çıkan çocukları tespit etmiştir. Rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin işbirliği ile mizaç özelliklerinin bir ya da birkaçında öne çıkan çocukların ebeveynlerine araştırma projesi hakkında duyurular yapılmıştır. Bilgilendirilmiş onam kapsamında araştırmada yer almak isteyen ebeveynler ve öğretmenlerden bir katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu havuzda yer alan öğretmen ve velilerin yarısı deney grubunu, yarısı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Eğitim programına anne ve babaların birlikte katılmaları yönünde rehberlik servisiyle birlikte çalışılmış ve gerekli duyurular yapılmıştır. Her ne kadar ebeveynlerin birlikte katılımı beklense de eğitime anneler katılım göstermiştir. İş dolayısıyla ya da özel nedenlerden dolayı eğitime katılmayan babalara, anneler aracılığıyla mizaç el broşürleri dağıtılmıştır. Böylece babaların eğitim içeriğiyle ilgili bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Eğitimlerin öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara öntestler, deneysel işlemin ardından

son testlere eğitimlerin 4 ay sonrasında ise izleme testleri uygulanmıştır. İzleme testlerinin toplanmasının hemen ardından araştırma etiği nedeniyle eğitimden yararlanamayan kontrol grubu öğretmenleri ve ebeveynlerine yönelik bir eğitim planlanmıştır. Bu kapsamda, kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ve ebeveynlere ayrı oturumlarda ikişer saatlik eğitimler verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerde mizacın temel kavramları, mizaç profilleri, mizaca yönelik etkili anne baba ve öğretmen davranışlarının neler olabileceği konusunda bilgiler aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, bağımsız değişkenin (Mizaç Temelli Müdahale Programı) iki ya da daha fazla bağımlı değişken (kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları) üzerindeki etkisini eş zamanlı bir biçimde inceleyerek Tip I hata oranının artmasını önleyen ve hata varyansını azaltan Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analizler öncesinde, araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öntest ölçümleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklar bulunup bulunmadığını incelemek için birden çok bağımlı değişkenin bulunduğu analizlerde Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA ve ANCOVA analizleri için varsayımsal koşulların (normal dağılım, varyansların homojenliği, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği) sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Varsayımsal koşulların sağlanmasına da dayalı olarak araştırmanın denencelerinin sınanmasında öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği kovaryans analizleri gerçekleştirilmiştir. Çok değişkenli anlamlı etkilerin tespit edildiği analizlerde, alfa düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılarak tek değişkenli test sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen anlamlı sonuçların etki büyüklüğünü tespit etmek amacıyla kısmi eta-kare değeri hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005).

BULGULAR

Araştırmanın Temel Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu araştırmada, mizaç temelli müdahale programının 5-9 yaş çocukların sosyal/duygusal davranışları ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin gerçekleştirildiği yarı deneysel çalışmada, araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin anne bildirimlerine dayalı betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anne bildirimlerine dayalı öntest, sontest ve izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler

Bağımlı Değişken	Grup ^a	Ölçüm	\bar{X}	ss.	\bar{Y}	sh	%95 GA		\bar{Y} ortak	S _{ortak}	%95 GA _{ortak}	
							Alt sınır	Üst sınır			Alt sınır	Üst sınır
İşbirlik	Deneysel	Öntest	1.63	.56	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	1.52	.48	1.53	.05	1.43	1.62	1.51	.04	1.43	1.59
		İzleme	1.49	.50	1.49	.04	1.40	1.58	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	1.64	.43	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	1.69	.45	1.69	.05	1.59	1.79	1.65	.04	1.57	1.73
		İzleme	1.61	.42	1.61	.04	1.52	1.69	-	-	-	-
Yetkinlik	Deneysel	Öntest	1.51	.49	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	1.43	.41	1.43	.04	1.35	1.51	1.35	.04	1.28	1.43
		İzleme	1.28	.53	1.28	.05	1.18	1.37	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	1.51	.46	-	-	-	-	1.49	.04	1.41	1.56
		İzleme	1.45	.42	1.45	.05	1.35	1.54	-	-	-	-
		Sontest	3.40	.56	-	-	-	-	-	-	-	-
Sosyal	Deneysel	Öntest	3.40	.43	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	3.50	.57	3.50	.05	3.40	3.60	3.52	.04	3.43	3.60
		İzleme	3.53	.58	3.53	.05	3.44	3.62	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	3.40	.43	-	-	-	-	-	-	-	-
		İzleme	3.36	.48	3.36	.05	3.27	3.45	3.36	.04	3.28	3.44
		Sontest	3.35	.43	3.35	.05	3.25	3.45	-	-	-	-
Öz	Deneysel	Öntest	3.92	.69	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	3.99	.67	3.99	.06	3.87	4.11	4.01	.05	3.91	4.11
		İzleme	4.03	.63	4.04	.06	3.92	4.15	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	3.93	.60	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	3.84	.59	3.85	.06	3.73	3.96	3.86	.05	3.76	3.96
		İzleme	3.88	.61	3.88	.06	3.77	4.00	-	-	-	-

^a Deneysel grubu, $n = 54$; Kontrol grubu, $n = 55$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, anne bildirimlerine dayalı olarak deney grubunda çocukların başlangıçtaki öntest puanlarına göre sontest ve izleme ölçümlerinde kızgınlık-saldırganlık ve kaygı-içerme dönüklük boyutlarında puan ortalamalarının azaldığı; sosyal yetkinlik ve öz kontrol boyutlarında ise puan ortalamalarının arttığı dikkat çekmektedir. Öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin gerçekleştirildiği yarı deneysel çalışmada, araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin öğretmen bildirimlerine dayalı betimsel istatistikler ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.Öğretmen bildirimlerine dayalı öntest, sontest ve izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler

Bağımlı Değişken	Grup ^a	Ölçüm	\bar{X}	ss.	\bar{Y}	sh	%95 GA		\bar{Y} ortak	Sh _{ortak}	%95 GA _{ortak}	
							Alt sınır	Üst sınır			Alt sınır	Üst sınır
Çocukların İlgisizliği	Deney	Öntest	1.60	.56	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	1.48	.48	1.49	.05	1.39	1.58	1.50	.04	1.41	1.58
		İzleme	1.50	.58	1.50	.05	1.40	1.60	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	1.60	.59	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	1.61	.56	1.61	.05	1.51	1.70	1.65	.04	1.57	1.74
		İzleme	1.70	.56	1.70	.05	1.60	1.80	-	-	-	-
	Deney	Öntest	1.60	.67	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	1.42	.57	1.42	.05	1.30	1.52	1.42	.04	1.34	1.50
		İzleme	1.42	.46	1.42	.04	1.34	1.50	-	-	-	-
Kontrol	Öntest	1.60	.56	-	-	-	-	-	-	-	-	
	İzleme	1.53	.46	1.53	.04	1.45	1.62	1.57	.04	1.49	1.65	
	Öntest	3.09	.62	-	-	-	-	-	-	-	-	
Deney	Sontest	3.21	.63	3.19	.06	3.08	3.30	3.15	.04	3.07	3.24	
	İzleme	3.12	.62	3.11	.05	3.01	3.21	-	-	-	-	
	Öntest	3.09	.66	-	-	-	-	-	-	-	-	
Kontrol	İzleme	3.06	.62	3.07	.05	2.97	3.17	3.11	.04	3.02	3.19	
	Sontest	3.13	.57	3.15	.06	3.04	3.26	-	-	-	-	
	Öntest	2.24	.97	-	-	-	-	-	-	-	-	
Deney	Sontest	2.33	.85	2.36	.07	2.22	2.51	2.41	.06	2.30	2.53	
	İzleme	2.44	.80	2.47	.07	2.33	2.60	-	-	-	-	
	Öntest	2.34	.93	-	-	-	-	-	-	-	-	
Kontrol	Sontest	2.30	.90	2.27	.07	2.12	2.41	2.29	.06	2.18	2.40	
	İzleme	2.35	.96	2.32	.07	2.18	2.45	-	-	-	-	

^a Deney grubu, $n = 27$; Kontrol grubu, $n = 30$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen bildirimlerine dayalı olarak deney grubunda çocukların öntest puanlarına göre sontest ve izleme ölçümlerinde kızgınlık-saldırganlık ve kaygı-içe dönüklük boyutlarında ortalama puanlarda azalma; sosyal yetkinlik ve öz kontrol boyutlarında ise ortalama puanlarda artış gözlenmektedir.

Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi, “*Anne bildirimlerine dayalı olarak, Mizaj Temelli Müdahale Programı’na katılan deney grubundaki ebeveynlerin 5-9 yaş çocuklarının öntest ölçümlerine göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları sontest ve izleme testi ölçümlerinin doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır*” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci denencesinin sınanmasının öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan ebeveynlerin çocuklarının kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları öntest puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir. Tek Yönlü MANOVA sonucuna göre, kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları öntest ölçümlerinin bileşkesi bakımından deney ve kontrol gruplarında yer alan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarının anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir [Wilks’ lambda (λ) = 1, $F(4, 104) = .01$, $p > .05$]. Ayrıca, araştırmanın birinci denencesini sınamak amacıyla Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA öncesinde varsayımsal koşulların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir.

İlk olarak, kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol değişkenlerine ilişkin ölçümlerin deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testlerinde normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü üzere, sadece kontrol grubunun kaygı-içe dönüklük öntest puanlarında normal dağılım varsayımının karşılanmadığı; bunun dışında deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin tümünde normal dağılım varsayımının karşılandığı tespit edilmiştir. Green, Salkind ve Akey’e (2000) göre, her bir grupta 15 ve üzerinde katılımcının bulunduğu analizlerde normallik varsayımı karşılanmasa dahi gruplar arası karşılaştırmalar için parametrik analizlere devam edilebilmektedir.

Tablo 5. Normallik varsayımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Grup	Bağımlı Değişkenler	Öntest		Sontest		İzleme	
		Kolmogorov-Smirnovz	<i>p</i>	Kolmogorov-Smirnovz	<i>p</i>	Kolmogorov-Smirnovz	<i>p</i>
Deney	Kızgınlık-Saldırganlık	.645	.80	.902	.39	1.113	.17
	Kaygı-İçer Dönüklük	1.065	.21	.816	.52	1.083	.19
	Sosyal Yetkinlik	.887	.41	1.151	.14	1.018	.25
	Öz Kontrol	.542	.93	.694	.72	.529	.94
Kontrol	Kızgınlık-Saldırganlık	1.142	.15	.677	.75	1.199	.11
	Kaygı-İçer Dönüklük	1.446	.03	.882	.42	1.056	.22
	Sosyal Yetkinlik	.886	.41	1.161	.14	.947	.33
	Öz Kontrol	.719	.68	.884	.42	.942	.34

İkinci olarak, varyansların homojenliği varsayımı sınanmıştır. BOX's M testi, bağımlı değişkenlere ilişkin gözlenen kovaryans matrislerinin gruplar arası eşitliği varsayımının karşılandığını göstermiştir [Box's $M = 37.293$, $F(36, 38497) = .954$, $p = .548$]. Son olarak, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Analizler, dört bağımlı değişken için de bağımsız değişken ve ortak değişkenler arasındaki korelasyonların gruplar arasında farklılaşmadığını, başka bir deyişle, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımının karşılandığını göstermiştir. Varsayımalkriterlerin karşılanmasının ardından kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içer dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları üzerinde 2 (Deney, Kontrol) X 3'lük (Öntest, Sontest, İzleme) Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA uygulanmıştır (bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Tekrarlı ölçümler için MANCOVA sonuçları

Etki	Bağımlı Değişken	Tek Değişkenli Test Sonucu			Çok Değişkenli Test Sonucu		
		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i> (Wilks' Lambda)	<i>p</i>	η_p^2
Grup	Kızgınlık-Saldırganlık	5.998	.016	.06	3.070 (.890)	.02 *	.11
	Kaygı-İçe Dönüklük	6.616	.012**	.06			
	Sosyal Yetkinlik	7.628	.007**	.07			
	Öz Kontrol						
	Davranışları	4.462	.037	.04			
Ölçüm	Kızgınlık-Saldırganlık	.000	.983	.00	.586 (.977)	.673	.02
	Kaygı-İçe Dönüklük	.056	.813	.00			
	Sosyal Yetkinlik	1.327	.252	.01			
	Öz Kontrol						
	Davranışları	.122	.727	.00			
Ölçüm* Grup	Kızgınlık-Saldırganlık	.515	.475	.01	.480 (.981)	.751	.02
	Kaygı-İçe Dönüklük	1.052	.307	.01			
	Sosyal Yetkinlik	.039	.843	.00			
	Öz Kontrol						
	Davranışları	.005	.945	.00			

* $p < .05$, ** $p < .0125$

Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA sonuçları, grup ayrımı gözetmeksizin ölçümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını [Wilks' Lambda = .977, $F(4, 99) = .586$, $p = .673$, $\eta_p^2 = .02$] ve ölçüm*grup etkileşiminin anlamlı olmadığını [Wilks' Lambda = .981, $F(4, 99) = .480$, $p = .751$, $\eta_p^2 = .02$] göstermiştir. Fakat öntest puanlarına göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-İçe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları son test ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi bakımından gruplar arasında çok değişkenli anlamlı bir etki bulunduğu [Wilks' Lambda = .890, $F(4, 99) = 3.070$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .11$] belirlenmiştir. Kısmi eta-kare değeri, varyansın %11'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermiştir. Bu değer, Green ve Salkind'e (2005) göre orta düzey bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Analizlerde, gruplar arasında bağımlı değişkenlerin bileşkesi bakımından çok değişkenli anlamlı bir etki tespit edildiği için bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları da araştırılmıştır. Tip I hata oranının

artmasını önlemek için alfa düzeyinde Bonferroni düzeltmesi ($.05/4 = .0125$) yapılmıştır. Tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları, kaygı-içe dönüklük ve sosyal yetkinlik bağımlı değişkenleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, anne bildirimlerine dayalı olarak, mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynlerin 5-9 yaş çocuklarının kaygı-içe dönüklük düzeylerinin azaldığını; sosyal yetkinlik düzeylerinin ise arttığını göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi, “*Öğretmen bildirimlerine dayalı olarak, Mizaç Temelli Müdahale Programı’na katılan deney grubundaki öğretmenlerin 5-9 yaş öğrencilerinin öntest ölçümlerine göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları sontest ve izleme testi ölçümlerinin doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.*” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci denencesinin sınanmasının öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öğrencilerinin kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları öntest puan ortalamalarının farklılaşmış olduğunu göstermiştir. Tek Yönlü MANOVA sonucu, kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları öntest ölçümlerinin bileşkesi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermiştir [Wilks’ lambda (λ) = .988, $F(4, 104) = .326$, $p > .05$]. Ayrıca, araştırmanın birinci denencesini sınamak amacıyla Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA öncesinde varsayımsal koşulların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir.

İlk olarak, kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol değişkenlerine ilişkin ölçümlerin deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testlerinde normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun kızgınlık-saldırganlık öntest puanları ile kaygı-içe dönüklük izleme puanları dışında deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin tümünde normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür. Green vd. (2000) göre, her bir hücrede 15 ve üzerinde katılımcının bulunduğu analizlerde normallik varsayımı karşılanmasa dahi gruplar arası karşılaştırmalar için parametrik analizlere devam edilebilmektedir.

Tablo 7. Normallik varsayımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Grup	Bağımlı Değişkenler	Öntest		Sontest		İzleme	
		Kolmogorov-Smirnovz	<i>p</i>	Kolmogorov-Smirnovz	<i>p</i>	Kolmogorov-Smirnovz	<i>p</i>
Deney	Kızgınlık-Saldırganlık	.729	.66	.811	.53	.823	.51
	Kaygı-İçe						
	Dönüklük	1.013	.26	1.036	.23	1.088	.19
	Sosyal Yetkinlik	.664	.77	.844	.47	.862	.45
Kontrol	Öz Kontrol	1.068	.20	.744	.64	.653	.79
	Kızgınlık-Saldırganlık	1.518	.02	1.298	.07	1.111	.17
	Kaygı-İçe	1.374	.05	1.343	.05	1.492	.02
	Dönüklük						
	Sosyal Yetkinlik	1.054	.22	.735	.65	.784	.57
	Öz Kontrol	1.238	.09	1.223	.10	1.347	.05

İkinci olarak, varyansların homojenliği varsayımı sınanmıştır. BOX's M testi, bağımlı değişkenlere ilişkin gözlenen kovaryans matrislerinin gruplar arası eşitliği varsayımının karşılandığını göstermiştir [Box's $M = 48.478$, $F(36, 38497) = 1.240$, $p = .153$]. Son olarak, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Analizler, dört bağımlı değişken için bağımsız değişken ve ortak değişkenler arasındaki korelasyonların büyük çoğunluğunun gruplar arasında farklılaşmadığını göstermiştir. Sadece grup*sosyal yetkinlik etkileşiminin kızgınlık-saldırganlık [$F(1, 99) = 6.195$, $p = .01$], kaygı-içe dönüklük [$F(1, 99) = 5.066$, $p = .03$] ve grup*kaygı-içe dönüklük etkileşiminin kızgınlık-saldırganlık [$F(1, 99) = 10.232$, $p = .002$] bakımından anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Lemay'a (2017) göre, regresyon doğrularının eğiminin homojenliği varsayımı karşılanmadığı durumlarda dahi kovaryans analizi teknikleri, tekrarlı ölçümler için çok değişkenli varyans analizi tekniklerine göre, daha büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmada analizlere tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA ile devam edilmiştir. Kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları üzerinde 2 (Deney, Kontrol) X 3'lük (Öntest, Sontest, İzleme) Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA uygulanmıştır (bkz. Tablo 8).

Tablo 8. Tekrarlı ölçümler için MANCOVA sonuçları

Etki	Bağımlı Değişken	Tek Değişkenli Test Sonucu			Çok Değişkenli Test Sonucu		
		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i> (Wilks' Lambda)	<i>p</i>	η_p^2
Grup	Kızgınlık-Saldırganlık	7.344	.008**	.07	4.150 (.856)	.004*	.14
	Kaygı-İçe Dönüklük	6.233	.014	.06			
	Sosyal Yetkinlik	.583	.447	.01			
	Öz Kontrol Davranışları	2.337	.129	.02			
Ölçüm	Kızgınlık-Saldırganlık	.048	.827	.00	1.831 (.931)	.129	.07
	Kaygı-İçe Dönüklük	.61	.437	.01			
	Sosyal Yetkinlik	3.115	.081	.03			
	Öz Kontrol Davranışları	4.697	.033	.04			
Ölçüm* Grup	Kızgınlık-Saldırganlık	.802	.373	.01	1.101 (.957)	.361	.04
	Kaygı-İçe Dönüklük	1.184	.279	.01			
	Sosyal Yetkinlik	.004	.947	.00			
	Öz Kontrol Davranışları	.176	.676	.00			

p* < .05, *p* < .0125

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA sonuçları, grup ayrımı gözetmeksizin ölçümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını [Wilks' Lambda = .931, $F(4, 99) = 1.831$, $p = .129$, $\eta_p^2 = .07$] ve ölçüm*grup etkileşiminin anlamlı olmadığını [Wilks' Lambda = .957, $F(4, 99) = 1.101$, $p = .361$, $\eta_p^2 = .04$] göstermiştir. Fakat öntest puanlarına göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-İçe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları son test ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu için gruplar arasında çok değişkenli anlamlı bir etki bulunduğu [Wilks' Lambda = .856, $F(4, 99) = 4.150$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .14$] belirlenmiştir. Kısmi eta-kare değeri, varyansın %14'ünün bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermiştir. Bu değer, Green ve Salkind'e (2005) göre büyük düzey bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Analizlerde, gruplar arasında bağımlı değişkenlerin bileşkesi bakımından çok değişkenli anlamlı bir etki tespit edildiği için bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları da araştırılmıştır. Tip I hata oranının artmasını önlemek için alfa düzeyinde Bonferroni düzeltmesi ($.05/4 = .0125$) yapılmıştır. Tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları, kızgınlık-saldırganlık bağımlı değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen bildirimlerine dayalı olarak, mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin 5-9 yaş öğrencilerinin kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, mizaç temelli müdahale programının ebeveyn ve öğretmen tarafından rapor edilen 5-9 yaş çocukların sosyal duygusal ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Anne ve öğretmen bildirimlerine dayalı sonuçlar, deney grubunda yer alan çocukların başlangıçtaki öntest puanlarına göre sontest ve izleme ölçümlerinde kızgınlık-saldırganlık ve kaygı-ıçe dönüklük boyutlarında puan ortalamalarının azaldığını; sosyal yetkinlik boyutunda ise puan ortalamalarının arttığını göstermiştir. Bu bulgular, mizaç temelli müdahale çalışmalarında alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir (örn. McClowry vd., 2010; McCormick vd., 2015; O'Connor vd., 2014).

Araştırmanın birinci denencesinde, mizaç temelli müdahale programının 5-9 yaş çocuklarının anne bildirimine dayalı kızgınlık-saldırganlık, kaygı-ıçe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, hem öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi bakımından hem de tek değişkenli F-testi sonuçları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bir başka ifadeyle, öntest puanlarına göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-ıçe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları sontest ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi bakımından gruplar arasında çok değişkenli anlamlı bir etki bulunmuştur. Ayrıca, kısmi eta-kare değeri, kurulan modelde varyansın %11'inin bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermiştir. Bu değer, Green ve Salkind'e (2005) göre orta düzey bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Analizlerde ayrıca, gruplar arasında bağımlı değişkenlerin bileşkesi bakımından çok değişkenli anlamlı bir etki tespit

edilmesi nedeniyle bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları da incelenmiştir. Tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları, kaygı-içe dönüklük ve sosyal yetkinlik bağımlı değişkenleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, anne bildirimlerine dayalı olarak, mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynlerin 5-9 yaş çocuklarının kaygı-içe dönüklük düzeylerinin azaldığını; sosyal yetkinlik düzeylerinin ise arttığını göstermiştir.

Ebeveynlerin çocukların toplumsal, duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerindeki rolleri alanyazında hem kuramsal hem de ampirik olarak yeterince açık bir şekilde ortaya konulmuştur (McLeod, Wood ve Weisz, 2007; Nowak ve Heinrichs, 2008; Özdemir, Vazsonyi ve Çok, 2013; Özdemir, Vazsonyi ve Çok, 2017). Ebeveynlerin çocukların mizacına yönelik tepkileri çocukların uyum süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Davidov ve Grusec, 2006). Bu bağlamda, etkili ebeveynliğin çocukların mizacı ile ebeveyn davranışları arasındaki uyumun bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür (McClowry, 2003; McClowry vd., 2010). Ebeveynlerin çocuğun davranışlarını yönetme konusundaki yeterliklerinin artırılmasının, küçük davranış sorunlarının daha önemli davranış bozukluklarına dönüşme olasılıklarını azalttığı bilinmektedir. Ebeveynlere yönelik çocukların mizacı ile ebeveynlik davranışlarının uyumunu arttırmaya yönelik çalışmaların sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (McClowry vd., 2005; McClowry vd., 2010; McCormick vd., 2015; Sheeber ve Johnson, 1994; Thomas ve Chess, 1986). Bu programlardan birinde mizaç temelli ebeveyn eğitim programına katılan ve deney grubunda yer alan anneler, kontrol grubundaki annelere göre, çocukları için daha az davranış sorunu bildirmişlerdir (Sheeber ve Johnson, 1994). Bir başka çalışmada, mizaç temelli programa katılan zor mizaçlı anasını ve birinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları ile düşük sebatkarlık davranışlarında, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre, azalma olduğu tespit edilmiştir (McCormick vd., 2015).

Araştırmanın ikinci denencesinde ise mizaç temelli müdahale programının 5-9 yaş çocuklarının öğretmen bildirimine dayalı olarak kızgınlık -saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, öntest puanlarına göre düzeltilmiş kızgınlık-saldırganlık, kaygı-içe dönüklük, sosyal yetkinlik ve öz kontrol davranışları son test ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu için gruplar arasında çok değişkenli anlamlı bir etki bulunduğunu göstermiştir. Kısmi eta-kare değeri, varyansın %14'ünün bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermiştir.

Bu değer, Green ve Salkind'e (2005) göre büyük düzey bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Analizlerde, gruplar arasında bağımlı değişkenlerin bileşkesi bakımından çok değişkenli anlamlı bir etki tespit edildiği için bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları da araştırılmıştır. Tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları, kızgınlık-saldırganlık bağımlı değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen bildirimlerine dayalı olarak, mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında olan öğrencilerin kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığını göstermektedir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgular, yurt dışında yapılmış çalışmaların bulgularını desteklemektedir. Yurtdışında benzer programların etkililiği çeşitli araştırmalarda değerlendirilmiş ve sonuçlar öğretmen bildirimine dayalı olarak çocukların davranış sorunlarında azalma olduğunu göstermiştir (McClowry vd., 2005; McClowry vd., 2010; O'Connor vd., 2014). McClowry vd. (2010), mizaç temelli eğitim programlarının sonunda özellikle erkek öğrencilerin dikkat ve saldırganlık sorunlarında azalma olduğunu göstermişlerdir. Genel olarak bakıldığında, hareketli mizaca ya da tepkisel mizaca sahip çocukların, davranış sorunlarına sahip çocuklar olarak etiketlenmesi hiç de az görülen bir durum değildir. Ayrıca, erken dönemde görülen davranış sorunlarının uzun vadeli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Örneğin, araştırmalarda ilkokul yıllarındaki fiziksel saldırganlık davranışlarının ergenlik çağında görülen suç içeren davranışları yordadığı belirtilmektedir (Broidy vd., 2003). Bu bağlamda, ilkokul yıllarında önleyici müdahaleler, boylamsal çalışmalarda da bildirildiği gibi olumlu kalıcı etkilerin oluşturulmasını destekleyebilir. Örneğin, bazı boylamsal çalışmalarda (Kellam, Ling, Merisca, Brown ve Ialongo, 2008), ilkokul düzeyinde müdahale programlarına katılan öğrencilerin, genç yetişkinlik yıllarında daha iyi zihinsel sağlığa, okul ve iş alanlarında daha olumlu bir işleve sahip oldukları rapor edilmiştir.

Ebeveynleri ve öğretmenleri mizaç temelli müdahale programına katılan çocukların sosyal/duygusal davranışlarındaki gelişimlere ilişkin olası açıklama mevcut araştırmada uygulanan müdahale programının, çocuğun mizacına uygun çevresel koşulların ve ortamların oluşturulmasına yönelik bir içeriğe sahip olmasıdır. Mizaç temelli müdahale programında, ebeveynlere ve öğretmenlere, çocukların davranışlarını anlama ve mizaç temelli stratejileri seçme konusunda bir çerçeve sunulmuştur. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin,

hareketli, düşük sebatkar, tepkisel ve kaçınan mizaçlı çocuklar için evde ya da sınıfta uygun stratejilere başvurmayı ve kullanmayı öğrenmelerinin çocukların sosyal/duygusal davranışlarında bir gelişime etki ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmada, bulgular detaylı bir biçimde incelendiğinde öğretmen ve ebeveyn bildirimlerine dayalı sonuçlarda bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmen bildirimlerinde çocukların kızgınlık-saldırganlık düzeylerinin azaldığı rapor edilirken; ebeveyn bildirimlerinde kaygı-içe dönüklük puanlarında azalma, sosyal yetkinlik puanlarında ise artış bildirilmiştir. Bu bulgunun olası nedenlerinden biri, mizacın farklı ortamlarda farklı yansımalarına ilişkin öne sürülen görüşlerle de tutarlı olarak çocukların evde ve sınıfta farklı davranışlar sergilemeleri olabilir. İkinci neden olarak da öğretmenlerin kalabalık sınıf ortamlarında daha çok öğrencilerin olumsuz ve dışsal; ebeveynlerin ise olumlu ve içsel yönlere dikkat etmeleri olabilir. Mevcut çalışmada, hem öğretmen hem de ebeveyn bildirimlerinde beklenenin aksine öz kontrol davranışlarında anlamlı düzeyde bir artış gözlenmemiştir. Bunun olası nedeni, psikolojik yapı olarak çocuklarda öz kontrol davranışlarının gelişimi için daha uzun süreli ebeveyn ve öğretmen müdahalelerinin gerekliliği olabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Mevcut çalışmada, veri toplama yöntemi olarak anne bildirimi ve öğretmen bildirimi gibi birden fazla kaynaktan veri toplanmış olmasına karşın, gelecek çalışmalarda çocuklardan da veri toplanabilir. Gelecek çalışmalarda veri çeşitlenmesinin yanı sıra yöntem çeşitlenmesi tekniğinden yararlanılarak hem nicel (ölçek) hem de nitel (görüşme ve gözlem formları) ölçme yöntemleri birlikte uygulanabilir. Araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanımı daha güçlü araştırma sonuçlarına ulaşılmasını sağlayabilir. Bu çalışmada etkililiği sınanan mizaç temelli müdahale programının anneleri ve öğretmenleri içermesi nedeniyle kapsamlı bir program olduğu söylenebilir. Fakat bu programın doğrudan öğrencilere ve sınıfa yönelik bir müdahaleyi içermemesi de çalışmanın önemli sınırlılıklarından biridir. Gelecek çalışmalarda, öğretmenler ve ebeveynlere ek olarak çocuklara da önleyici gelişimsel müdahale programı uygulanabilir. Bu araştırmada, müdahale programının dört ay sonrasında izleme ölçümleri alınmıştır. Çocuklardaki değişimlerin daha uzun süreli boylamsal çalışmalar içerisinde takip edilmesinin de ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, her ne kadar deneysel işlem süreci tamamlandıktan sonra kontrol grubunda yer alan ebeveyn ve öğretmenlere yönelik eğitim çalışması yapılmış olsa da, bu grupta yer alan kişilerin mizaç temelli müdahale programının bütününe dâhiledilmemiş

olmalarıdır. Son olarak, araştırmanın sadece bir okulda yürütülmüş olması da önemli sınırlılıklardan biridir. Her ne kadar okul seçimi yapılırken seçilen okulun farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencileri içermesine dikkat edilmiş olsa da gelecekteki çalışmalarda farklı bölgelerde ve bağlamlarda yer alan daha çok sayıda okul araştırmaya dâhil edilebilir ve böylece mizaç temelli müdahale programının farklı bölge ve bağlamlarda yer alan okullardaki etkileri karşılaştırmalı bir biçimde incelenebilir.

Tüm bu sınırlılıklarına rağmen, mizaç temelli müdahale programının çocukların sosyal duygusal davranışlarındaki gelişimleri ortaya çıkaran bu çalışmanın, araştırma ve uygulamaya dönük önemli etkileri de bulunmaktadır. Öncelikle mevcut araştırma bulguları, ebeveyn ve öğretmen tutumlarındaki değişikliklerin önleyici müdahalelerde kritik bir mekanizma olabileceğini ve çocuk mizacıyla uyumlu tepkilere odaklanmış işbirliğine dayalı bir müdahalenin, özellikle zorlayıcı mizaçlı olan çocuklar için yararlı olabileceğini göstermiştir. Bu bağlamda, önleme çalışmaları açısından mizaç temelli yaklaşımın okul rehberlik hizmetlerine entegrasyonunun gerekli olduğu ileri sürülebilir. Mizaçla ilgili risk faktörlerinin erken tespiti ve müdahalesi, çocukların gelecekte davranış sorunları geliştirmelerini önleyebilir. Ayrıca, öğrencileri normal sınıf ortamında destekleyen mizaç temelli müdahale programları, sorunların artmasını önleyebileceği gibi okul ortamında çocukların çok çabuk etiketlenmelerini ve öğrencilerin okul dışı profesyonel psikolojik hizmetlere gereksiz yönlendirilmesini de engelleyebilir. Sonuç olarak, çocukların davranışlarının, özellikle “olumsuz davranış” olarak etiketlenen her davranışın her zaman ve otomatik olarak “normal dışı”nın bir sinyali olmadığını anlaşılması açısından mizaç temelli yaklaşımların okul rehberlik servisi çalışmalarına dâhil edilmesi önemli görünmektedir.

Bu çalışmanın, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler dâhil olmak üzere okul personeli için de önemli sonuçları bulunmaktadır. Mizaç temelli müdahale programları, öğretmenlerin bu çocukların belirli mizaç tarzlarını tanımalarını ve bu tarzlara uygun müdahale tekniklerini kullanmalarını sağlayabilir. Mizaç temelli müdahale programlarının sonuçları, öğretmenlerin çocukların mizaç temelli bireysel farklılıklarına yönelik duyarlılığını ve tepki verme biçimlerini geliştirerek hem davranış sorunları olarak etiketlenen çocukların hem de unutulmuş konumda olan kaçınan mizaçlı çocuklar için özellikle yararlı olabileceğini göstermektedir. Mizaç temelli müdahale programı, farklı mizaç özelliklerine sahip çocuklara uygun stratejiler uygulanmasında öğretmenler ve

ebeveynler arasında tutarlılık ve işbirliğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda, bu programın okullarda psikolojik danışmanlar tarafından öğretmen ve ebeveyn eğitimlerinde kullanılabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, mizaç temelli müdahale yaklaşımının 5-9 yaş çocukların sosyal duygusal ve öz kontrol davranışları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmanın ulusal alanyazında çok önemli bir boşluğu doldurduğunu söylemek mümkündür. Çocukluk dönemindeki davranışsal sorunların uzun dönemli etkilerinin önemine dayanılarak erken önleme çalışmaları için ebeveyn ve öğretmen eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Ancak bu eğitimlerin genel, herkese uygun olabileceği düşünülen ebeveyn ve öğretmen tutumlarından çok çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı eğitimler olması önemlidir ve bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu doldurma iddiasını taşımaktadır. Bu çalışmayla çocukların mizaç özelliklerine uygun davranış ve yaklaşımların geliştirilmesinin ve etkililiğinin sınanmasının ebeveyn ve öğretmen eğitimine yeni bir boyut kazandırdığı düşünülmektedir. Bu anlamda, mizaç temelli ebeveyn ve öğretmen eğitimi konusunun araştırmacılar için yeni bir çalışma alanını açacak nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çalışmada sunulan bakış açısının, bundan sonra geliştirilecek ebeveyn ya da öğretmen eğitimi programlarında çocukların mizacına uygun ya da farklı mizaç tiplerine duyarlı eğitim programlarının planlanmasının yolunu açacağı düşünülmektedir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yalçın Özdemir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 1998 yılında lisans eğitimini, 2003 yılında yüksek lisans eğitimini ve Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi programında 2009 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Şu anda Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doçent Doktor olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları, ebeveynlik ve çocuk/ergen uyum süreçleri, mizaç temelli ebeveynlik ve birlikte ebeveynliktir.

Yalçın Özdemir completed his bachelor and master's of art degrees in Psychological Counseling and Guidance Program from Middle East Technical University, and doctorate degree in Educational Psychology program from Ankara University. He is currently working as an Associate Prof. Dr. at Aydın Adnan Menderes University. His research interests are parenting and child/adolescent adjustment processes, temperament-based parenting, and coparenting.

Ali Serdar Sağkal. Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2009 yılında lisans eğitimini, Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2011 yılında yüksek lisans eğitimini ve 2015 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Şu anda Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları, aile ve çocuk çalışmaları ile okul temelli önleyici rehberlik programlarıdır.

Ali Serdar Sağkal completed his bachelor degree in Psychological Counseling and Guidance program from Boğaziçi University, master's of art and doctorate degrees in Psychological Counseling and Guidance program from Dokuz Eylül University. He is currently working as an Assistant Prof. Dr. at Aydın Adnan Menderes University. His research interests are family and child studies as well as school-based prevention programs.

Nermin Koruklu. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doçent doktor olarak çalışmaktadır.

Nermin Koruklu is currently working as an Associate Prof. Dr. at Aydın Adnan Menderes University.

Melek Özdemir. Aydın Efeler Halide Hatun İlkokulu'nda psikolojik danışman olarak çalışmaktadır.

Melek Özdemir is currently working as a school counselor in Aydın Efeler Melek Hatun Primary School.

Demet Çevik. ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Denizli Okulları'nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Demet Çevik is currently working as a primary school teacher in METU Development Foundation Private Denizli Schools.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Makalede belirtilen yazar sıralaması, her bir yazarın sağladığı katkı oranı dikkate alınarak, fikir birliği ve onayı ile yapılmıştır.

Author names listed according to the contribution of the each author with the consent of all the authors.

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

The authors declared that they have no conflict of interest.

Fonlama / Funding

Bu araştırma, 115K763 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

This research was supported by TUBITAK (Project No: 115K763)

Etik Bildirim / Ethical Standards

Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır.

For this research, we obtained permission from Ethical Board of Aydın Adnan Menderes University Faculty of Medicine.

ORCID

Yalçın Özdemir  <https://orcid.org/0000-0003-2698-0900> Ali

Serdar Sağkeci  <https://orcid.org/0000-0002-2597-8115>

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın (Proje No. 115K763) ortaya çıkarılmasında destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK), araştırmanın gerçekleştirildiği okulun yöneticilerine, psikolojik danışmanlarına ve özellikle de çalışma grubunda yer alan annelere ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.009
- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 3-26). Oxford: John Wiley & Sons.
- Bramlett, R. K., Scott, P., & Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 147-158. doi: 10.1300/J008v16n01_10
- Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (1998). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. New York: Wiley.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... Lynam, D. R. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.222
- Cappella, E., O'Connor, E. E., McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Collins, A. J., & McClowry, S. G. (2015). Classwide efficacy of INSIGHTS: Observed teacher practices and student behaviors in kindergarten and first grade. *The Elementary School Journal*, 116(2), 217-241.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., ... Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854. doi: 10.1126/science.1072290
- Chess, S., & Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). The psychometric evaluation of the social competence and behavior evaluation scale with Turkish preschoolers. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 3-14.
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44-58. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2013)*. Ankara: Başbakanlık Matbaası.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2008). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance:

- Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72(1), 1-21. doi: 10.1111/1467-8624.00262
- Furlong, M., McGiloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. doi: 10.1002/14651858.CD008225.pub2.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.004
- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67(1), 218-235. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01730.x
- Gözübüyük, N. (2015). *Okulöncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (2003). *Temperament: Infancy through adolescence The Fullerton Longitudinal Study*. New York: Kluwer Academic.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589. doi: 10.1007/s10802-007-9201-9
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165-185.
- Kendall, P. C. & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1020-1029. doi: 10.1037/0022-006X.47.6.1020
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Kingston, L., & Prior, M. (1995). The development of patterns of stable, transient, and school-age onset aggressive behavior in young children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(3), 348-358. doi: 10.1097/00004583-199503000-00021
- Kotler, J. C., & McMahon, R. J. (2002). Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior

- Evaluation-30 (parent version). *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 947-959. doi: 10.1016/S0005-7967(01)00097-3
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 232-244. doi: 10.1207/S15374424jccp2902_9
- Matheny, A. P., & Phillips, K. (2001). Temperament and context: Correlates of home environment with temperament continuity and change, newborn to 30 months. In T. D. Wachs & G. A. Kohnstamm (Eds.), *Temperament in context* (pp. 81-101). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.07.008
- McClowry, S. G. (2003). *Your child's unique temperament: Insights and strategies for responsive parenting*. Champaign, Ill: Research Press.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness of fit. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 120-135. doi: 10.3233/DEV-2008-21208
- McClowry, S. G., Snow, D. L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention*, 26(6), 567-584. doi: 10.1007/s10935-005-0015-7
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2(1), 23-35. doi: 10.1007/s12310-009-9023-8
- McCord, J., Widom, C. S., & Crowell, N. A. (2001). *Juvenile crime, juvenile justice*. Washington, DC: National Academy Press.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128-139. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.10.006
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155-172. doi: 10.1016/j.cpr.2006.09.002
- Mesman, J., Stoel, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Juffer, F., Koot, H. M., & Alink, L. R. (2009). Predicting growth curves of early childhood externalizing problems: Differential susceptibility of children with difficult temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 625-636. doi: 10.1007/s10802-009-9298-0

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family, 64*(2), 461-471.
- Neal, J. A., & Edelmann, R. J. (2003). The etiology of social phobia: Toward a developmental profile. *Clinical Psychology Review, 23*(6), 761-786. doi: 10.1016/S0272-7358(03)00076-X
- Nowak, C., & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(3), 114-144. doi: 10.1007/s10567-008-0033-0
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). Enhancing the academic development of shy children: A test of the efficacy of INSIGHTS. *School Psychology Review, 43*(3), 239-259.
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Çok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence, 36*(1), 65-77. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.09.004
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Çok, F. (2017). Parenting processes, self-esteem, and aggression: A mediation model. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(5), 509-532. doi: 10.1080/17405629.2016.1240674
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *A social interactional approach: Vol. 4. Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135. doi: 10.1037/a0013383
- Perbandt, K. (2007). Differential effects of incongruent anger expression on memory performance. *Journal of Individual Differences, 28*(3), 129-137. doi: 10.1027/1614-0001.28.3.129
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., & Rickman, M. (2002). Continuity and change in inhibited and uninhibited children. *Child Development, 73*(5), 1474-1485. doi: 10.1111/1467-8624.00484
- Piquero, A. R., Farrington, D. P., & Blumstein, A. (2003). The criminal career paradigm. *Crime and Justice, 30*, 359-506.
- Putnam, S. P. (2012). Positive emotionality. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 105-123). New York: The Guilford Press.
- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An exploration of the relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement. *School Psychology Review, 33*(4), 498-509.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 122-135. doi: 10.1037/0022-3514.78.1.122

- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C., & White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology, 48*(2), 113-134. doi: 10.1016/j.jsp.2009.11.002
- Schaughency, E. A., & Fagot, B. I. (1993). The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(1), 29-50.
- Schulz, K. P., Clerkin, S. M., Halperin, J. M., Newcorn, J. H., Tang, C. Y., & Fan, J. (2009). Dissociable neural effects of stimulus valence and preceding context during the inhibition of responses to emotional faces. *Human Brain Mapping, 30*(9), 2821-2833. doi: 10.1002/hbm.20706
- Sheeber, L. B., & Johnson, J. H. (1994). Evaluation of a temperament-focused, parent-training program. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(3), 249-259. doi: 10.1207/s15374424jccp2303_3
- Spere, K. & Evans, M. A. (2009). Shyness as a continuous dimension and emergent literacy in young children: Is there a relation? *Infant and Child Development, 18*(3), 216-237. doi: 10.1002/icd.621
- Strelau, J., & Zawadzki, B. (2012). Activity as a temperament trait. In Z. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 83-104). New York: Guilford Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 18*(1), 39-48.
- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* (pp. 39-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77-88.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 550-560. doi: 10.1037/a0018992
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives, 6*(2), 129-135. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., ... Koot, H. M. (2007). Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on the association between maternal discipline and early childhood externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 21*(4), 626-636.

- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(5), 681-691. doi: 10.1007/s10802-006-9055-6
- Wachs, T. D. (2006). The nature, etiology, and consequences of individual differences in temperament. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 27-52). New York: Psychology Press.
- Wachs, T. D., & Kohnstamm, G. A. (Eds.) (2001). *Temperament in context*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, *21*(4), 761-779. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00653.x
- Wills, T. A., Sandy, J. M., Yaeger, A., & Shinar, O. (2001). Family risk factors and adolescent substance use: Moderation effects for temperament dimensions. *Developmental Psychology*, *37*(3), 283-297. doi: 10.1037/0012-1649.37.3.283
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, *17*(3), 247-272.
- Wilson, R. S., & Matheny, A. P. (1983). Assessment of temperament in infant twins. *Developmental Psychology*, *19*(2), 172-183. doi: 10.1037/0012-1649.19.2.172
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(1), 136-149.

Extended Abstract

Introduction: Social, emotional, and behavioral problems are of importance for both parents and teachers. It is emphasized that if social, emotional, and behavioral problems are not handled effectively during childhood years, it is probable that those children experience greater level of adjustment problems in near future (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). Empirical findings demonstrate that behavioral problems experienced in childhood years predict antisocial behaviors in adulthood (e.g., Caspi et al., 2002; McCord, Widom, & Crowell, 2001; Piquero, Farrington, & Blumstein, 2003). Thus, it is clearly evident that intervention studies which aim to prevent adjustment problems and foster mental health and well-being should be conducted beginning from the early childhood years. It is claimed that intervention studies implemented during early childhood years are more effective at helping children to acquire new set of social, emotional, and behavioral skills (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). However, it is apparent that the number of intervention studies which are developed based on the characteristics of early childhood period and responsive to children's temperament are very limited (Farrington & Welsh, 2008). Although temperament is regarded as a relatively enduring biological make-up of the individual (Bates, 1989), recent researches claim that environment also plays an important role on the social, emotional, and behavioral development of children (Wachs & Kohnstamm, 2001). Pfeifer, Goldsmith, Davidson, and Rickman (2002) report that 80% of children regarded as withdrawn type at infancy were not in that category at age 7. It was shown that parenting styles of mothers and fathers and temperament-environment interaction have a crucial role on children's psychosocial adjustment (Lengua, Wolchik, Sandler, & West, 2000; Morris et al., 2002; Wachs, 2006; Wills, Sandy, Yaeger, & Shiner, 2001). The results of intervention studies indicate that enhancing parenting skills such as building close and warm parent-child relationship and using effective discipline techniques help children to decrease externalization problems (Mesman et al., 2009; van Zeijl et al., 2007). Theoretical explanations related to temperament also emphasize that forming person-environment fit in children lives are likely to decrease social, emotional, and behavioral problems and promote mental health (Chess & Thomas, 1984; McClowry, 2003). In addition to parents, teachers also play crucial roles on the psychosocial development of children. It is emphasized that practitioners should also train teachers about the nature of temperament and how they can best respond and deal with students' social, emotional, and behavioral problems (Keogh, 2003). Research results indicate that recognizing students' temperament help teachers to better understand students' reactions and improve classroom management (McClowry et al., 2010). However, it is obvious that there is still an important gap about intervention studies aiming to achieve child-

environment fit by improving mothers and fathers' parenting skills and teachers' classroom management strategies. To this end, in the present study, a temperament-based intervention program was developed and its' effects on 5-9 years old children's social/emotional and self-control behaviors were examined.

Method: In this study, quasi-experimental design was used as a research method. In the research, pretest, posttest, and follow-up assessments were administered to the participants. Independent variable of the research was temperament-based intervention program. Dependent variables were social/emotional (anger-aggression, anxiety-withdrawal, and social competence) and self-control behaviors. Ten session temperament-based intervention program was delivered to parents and teachers who are involved in the experimental group. Parent and teacher trainings were given in separate groups. Control group participants did not receive any intervention until the experimental study was completed. In the research, a total of 60 teachers and 109 parents comprised the sample group. The research was conducted in a primary school located in central school district of Aydın province. Temperament-based intervention program consisted of 10 sessions and involved training about the nature of temperament, different temperament characteristics, understanding children's temperament, and learning how to respond children's reactions in accordance with their temperament. In the research, Demographic Information Form, Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale (Çorapçı, Aksan, Arslan- Yalçın, & Yağmurlu, 2010; LaFreniere& Dumas, 1996) and Self-Control Rating Scale (Gözübüyük, 2015; Kendall & Wilcox, 1979) were used as measuring instruments. Demographic Information Form involved questions regarding parents' gender, age, educational level, child gender, and classroom level and also questions regarding teachers' gender, age, subject area, and professional experience. In order to assess children's social and emotional behaviors, Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale was used (Çorapçı et al., 2010; LaFreniere& Dumas, 1996). The scale consists of 30 items in total and composed of three subscales, namely, anger-expression, anxiety -withdrawal, and social competence. Original and Turkish version of the scales have good psychometric properties. In order to assess children's self-control behaviors, Self-Control Rating Scale was used (Gözübüyük, 2015; Kendall & Wilcox, 1979). The scale consists of a total of 33 items and was constructed as a one-factor model. The original and Turkish version of the scales has good validity and reliability indices. In the analysis of data involving pretest, posttest, and follow-up assessments, Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance technique was used.

Results:In the research, the effects of temperament-based intervention program delivered to parents and teachers on 5-9 years old children's social/emotional and self-control behaviors were investigated. Prior to main analyses, preliminary analyses

including checks for assumptions such as normality, homogeneity of variances, and homogeneity of regression slopes were performed. As statistical assumptions were satisfied, Repeated Measures One- Way Multivariate Analysis of Covariance was performed to test hypotheses of the study. Results based on mother reports showed that there is a significant multivariate effect between experimental and control group scores [Wilks' Lambda = .890, $F(4, 99) = 3.070$, $p = .02$, $\eta_p^2 = .11$]. Partial eta-square was %11. Further analyses showed that in the experimental group 5-9 years old children's anxiety-withdrawal scores decreased and social competence scores increased compared to control group children. Results based on teacher reports demonstrated that there is a significant multivariate effect between experimental and control group scores [Wilks' Lambda = .856, $F(4, 99) = 4.150$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .14$]. Partial eta-square was calculated as 14%. Further analyses showed that in the experimental group, 5-9 years old children's anger-aggression scores decreased.

Discussion & Conclusion: In this research, the effects of temperament-based intervention program on children's social/emotional and self-control behaviors were investigated. The results indicated that in the experimental group, anger-aggression and anxiety-withdrawal scores of the children decreased and social competence scores increased. The present findings are in accordance with the results of previous studies which examine the effectiveness of temperament-based intervention programs (e.g., McClowry et al., 2010; McCormick et al., 2015; O'Connor et al., 2014). The results of previous intervention studies have shown that there is a reduction in children's behavioral problems based on teacher reports (McClowry et al., 2005; McClowry et al., 2010; O'Connor et al., 2014). McClowry et al. (2010) stated that temperament-based training programs decrease attention and aggression problems in children, especially in boys. It is also known that early behavioral problems have long-term influences. For example, research has shown that physical aggression behaviors in primary school years predict criminal behaviors during adolescence (Broidy et al., 2003). In this context, preventive interventions during primary school years can support positive permanent effects, as reported in longitudinal studies. For example, some longitudinal studies (e.g., Hawkins et al., 2007; Kellam et al., 2008) reported that students participating in intervention programs at primary school level had better mental health, success in job and school during young adulthood. Consistent with previous explanations and research results, it can be concluded that giving training to parents and teachers about how they can effectively respond children's behaviors considering their temperament and about how to promote child-environment fit may improve mothers' parenting skills and teachers' classroom management skills, which in turn help children develop social and emotional behaviors. Although this study importantly contributes to the child development literature, there are some important limitations worth noting as well. In this study, analyses were conducted based on mother and teacher reports. In future studies, researchers may also collect data from children. In

addition to data source triangulation, researchers may also use data methodology triangulation by using interviews and observations besides questionnaires. In this study, the temperament-based intervention program was delivered to mothers and teachers. In future studies, researchers may conduct intervention studies including children and classroom environment. Lastly, replicability of research results can be tested in diverse school and sample groups. Despite all of these limitations, this temperament-based intervention study which reveals improvements in children's social emotional behaviors has significant implications. First, the findings of current research have shown that increasing awareness and skills of parents and teachers regarding child temperament may be a critical mechanism in preventive interventions. In this context, it can be argued that the integration of temperament-based approaches to school guidance services is necessary in terms of prevention studies. Early screening and intervention of temperament-based risk factors may prevent children from developing behavioral problems in the future. As a result, it can be concluded that this research, which examines the effects of temperament-based intervention program on social/emotional and self-control behaviors of 5-9 years old children, fills a very important gap in the literature. Based on the importance of the long -term effects of childhood behavioral problems, parent and teacher trainings are of great importance for early prevention studies. It is believed that the temperament-based intervention approach of this study will bring a new dimension to parent and teacher trainings. In this sense, it can be said that temperament-based parent and teacher trainings might be a new field of study for researchers and practitioners.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları

The Consultation Studies Conducted by School Counselors with
Families

Abdullah Mücahit Aslan^{ID}, Mehmet Güven^{ID}

Öz.Bu araştırmanın amacı, ailelere sunulan konsültasyon çalışmalarının okul psikolojik danışmanları tarafından nasıl yürütüldüğünü belirlemek ve ailelerin bu çalışmalara ilişkin yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 20 okul psikolojik danışmanı ve 392 veli katılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine, yarı yapılandırılmış görüşmelerle ulaşılrken; nicel verileri ise anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetlerini önemli ve gerekli buldukları; konsültasyona ilişkin verilen eğitimleri yetersiz gördükleri ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar aynı zamanda okul psikolojik danışmanlarının çoğunlukla ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi ve özellikleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve aile içi iletişim ile ilgili konularda ebeveynlerle çalıştıklarını içermektedir. Araştırmanın nicel kısmında ise ailelerin konsültasyon çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının ebeveynlerin yakınlık derecelerine, okul kademesine, eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler.Konsültasyon, ailekonsültasyonu, rehberlik hizmetleri

Abstract.The aim of this research is to determine how the consultation studies with families are conducted by the school counselors and to examine the efficacy perception of families for this studies according to various variables. The convergent parallel design, which is a mixed research method, was used in the research. 20 school counselors and 392 parents participated to the research. While qualitative datas of the study were obtained by semi-structured interviews; quantitative datas were obtained using the questionnaire. According to qualitative results of the research, it was found that school counselors gives point to the fact that consultation services are important and necessary, the education related consultation is inadequate and they need in-service training. The results also include that school counselors often work with parents on issues related to attitudes of parents, adolescence period and its features, methods of efficient studying, communication in the family. In the quantitative part of the study, the results were obtained that the perceptions of competence regarding the consultation work of the families differed according to the parents' degree of intimacy, school level, education level.

Keywords.Consultation, family consultation, guidance services

A.Mücahit Aslan (Sorumlu Yazar)

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara,
Türkiye e-mail: abduhahmucahit71@hotmail.com

Mehmet Güven

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara,
Türkiye e-mail: mehmetguven09@hotmail.com

Geliş / Received: 20 Nisan/April 2018

Düzeltilme / Revision: 3 Aralık/December 2018

Kabul / Accepted: : 18 Aralık/December 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

Aile, çocuğun alışkanlıklarını, tutumlarını, değer yargılarını ve yaşama ilişkin temel duygularını kazandığı, öz kavramının şekillendiği, insan üzerinde anlamlı etkiye sahip olan kurumların başında gelmektedir (Kuzgun, 2008). Okul ise bireyin aileden sonra topluma ilk adımını attığı, insanlarla birlikte yaşamayı öğrendiği, evrensel bilgi ve değerleri kazandığı insan hayatında önemli olan diğer bir kurumdur (Genç, 2005).

Aile ve okul insan için oldukça önemli olan iki temel kurumdur. Birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen bu kurumları eğitim söz konusu olduğunda göz ardı etmek mümkün değildir. Çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen başarılı sonuca ulaşabilmek için ise her şeyden önce okul ile ailenin dayanışma içerisinde olması gerekmektedir (Can, 2002). Bu etkileşimin sağlanmasıyla birlikte çocukların okulda kazandıkları becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi ve desteklenmesi, okul -ev arasında tutarlılığın sağlanması ve anne babaların okulun etkili bir ögesi haline gelebilmesinin önü açılacaktır (Akkök, 1999). Ayrıca okul-aile etkileşimi sayesinde öğretmen de aileyi yakından tanıma fırsatı bulur. Öğretmenin aileyi tanıması, çocuğu tanımasını kolaylaştırır. Böylece öğretmen, çocuğun davranışlarını daha doğru anlayacak ve değerlendirecektir (Kandır, 2001).

Okul-aile arasındaki dayanışma okul rehberlik servisleri bağlamında düşünüldüğünde ise bu dayanışmayı dolaylı bir rehberlik hizmeti olan konsültasyon (müşavirlik) ile gerçekleştirmek mümkün olabilir. Çünkü konsültasyon, okul psikolojik danışmanının öğrencinin eğitimi ve yetişmesinden sorumlu kimselerle öğrencinin yararı için ortak bir şekilde çalışması olarak tanımlanmaktadır (Akman, 2002). Bu tanım incelendiğinde ise konsültasyonun birer eğitici ve yetiştirici olarak öğretmenleri, okul yöneticilerini içine almasının yanı sıra aileyi de içerdiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle konsültasyon hizmetinin aileyi sürece dahil ederek rehberlik servisleri aracılığıyla okul ile aile birlikteliğini sağlamada büyük katkısının olacağı düşünülmektedir.

Aile konsültasyonu, taraflar arasında bilgi paylaşımını sağlamak, ebeveyn desteğini almak, çocuğun sorunları ile mücadele etmek, çocuğun gelişimini incelemek ve geleceğini planlamak için okul psikolojik danışmanlarının ve ailelerin bir araya geldikleri süreçtir (Ritchie, 1982) . Bu süreç, tanımdan da anlaşıldığı gibi, aile ve okul psikolojik danışmanının takım halinde çalışmasını gerektirmekte ve böylece aileye sunulan doğrudan yardımla çocuğa dolaylı bir

hizmet verilmektedir. Öyle ki, yapılan konsültasyon çalışmaları ile ebeveynler sahip oldukları tutumların çocuk üzerindeki etkisi, çocukla olan iletişimleri, çocuk yetiştirme tarzları ve ebeveynlik yetilerine ilişkin bir farkındalığa sahip olacaklardır. Bundan dolayı çocuğun eğitiminden sorumlu olan bu iki kurumu (okul ve aile) aile konsültasyonu kapsamında bir araya getirmek önem kazanmaktadır(Aslan ve Güven, 2017).

Yurtiçi literatür taramaları sonucunda yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında çoğunluğunun işbirliğine yönelik çalışmalar (Akbaş, 2001; Atıcı, 2004; Atıcı, 2006; Ünal, 2006) olduğu ya da konsültasyonu yalnızca alt amaçlarından veya araştırma sorularından birisi olarak inceleyen çalışmalar (Engin, 1996; Korkut-Owen ve Owen, 2008; Nazlı, 2007; Yüksel-Şahin, 2008) olduğu görülmüştür. Konsültasyonu doğrudan ele alan araştırmaların (Gültekin ve Arıcıoğlu, 2007; Güven ve Küçükbasmacı, 2015; Karakuş, 2008) ise oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar arasında ise aile konsültasyonuna yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yurtdışı literatüre ilişkin yapılan taramalar sonucunda ise aile konsültasyonuna yönelik bazı çalışmalara (Doll ve Kratochwill, 2010; Edward, Sullivan, Walen ve Kantor, 2010; Garbacz ve McIntyre, 2015; Osborne ve Alfano, 2011; Webster-Stratton, 1990) ulaşılmıştır. Buradan hareketle yurtiçi literatürde yurtdışına kıyasla ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin önemli bir boşluğun olduğu düşünülmektedir.

Aile konsültasyonuna yönelik yürütülen bu araştırmanın genel amacı, ailelere sunulan konsültasyon çalışmalarının okul psikolojik danışmanları tarafından nasıl yürütüldüğünü belirlemek ve ailelerin bu çalışmalara ilişkin yeterli algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise şu şekildedir:

1.Okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetleri içerisinde yer alan konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Okul psikolojik danışmanları, lisans ya da lisansüstü eğitim sürecinde okullarda konsültasyon hizmetine ilişkin bir ders ya da eğitim almışlar mıdır? Almışlarsa hangi hususlarda yararlı olduğunu düşünmektedirler?

3.Okul psikolojik danışmanları, meslek sürecinde okullarda konsültasyon hizmetine ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim almışlar mıdır? Almışlarsa hangi hususlarda yararlı olduğunu düşünmektedirler?

4.Okul psikolojik danışmanları, ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarında konsültasyona ilişkin modellerden yararlanmakta mıdır? Yararlanıyorlarsa hangi modelden yararlanmaktadırlar? Eğer herhangi bir modelden yararlanmıyorlarsa konsültasyon çalışmaları yaparken nasıl bir yol izlemektedirler?

5.Okul psikolojik danışmanlarının, ailelerle konsültasyon çalışmaları yürütürken kullandıkları yöntemler nelerdir?

6.Okul psikolojik danışmanları, ailelere yönelik hangi konularda konsültasyon çalışmaları yürütmektedirler?

7.Okul psikolojik danışmanları, ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini almakta mıdır? Alıyorlarsa ne tür destekler almaktadırlar?

8.Okul psikolojik danışmanlarının, ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarının ailelere ne tür faydalarının olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

9.Okul psikolojik danışmanları, konsültasyon hizmetlerinin daha etkili ve verimli olabilmesi amacıyla konsültasyona yönelik hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünmekte midirler? Düşünüyorsa böyle bir eğitimin içeriğiyle ilgili görüşleri nelerdir?

10.Okul psikolojik danışmanlarının kendileriyle yürüttüğü konsültasyon çalışmalarına ilişkin ailelerin, hangi konulardaki çalışmaları ne düzeyde yeterli buldukları ve yeterlik algılarında ebeveynlerin yakınlık derecesine, eğitim düzeyine ve velisi olduğu öğrencilerin gittikleri okul kademesine göre farklılık var mıdır?

Araştırma, yurt içi literatürde yeterince çalışılmamış ve kısıtlı sayıda araştırmanın bulunduğu rehberlik hizmetleri içerisinde yer alan konsültasyon konusuna yönelik olması ve konsültasyonun aile boyutunu ele alması dolayısıyla alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, okul psikolojik danışmanlarının ailelere yönelik konsültasyon çalışmalarını nasıl yürüttüklerini ve sunulan konsültasyon hizmetlerini ailelerin

ne düzeyde yeterli bulunduğunu ortaya koymasını bakımından konuya ilişkin geniş bir perspektif sunduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayıcı paralel desende (convergentparalledesign) gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, bir çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve harmanlanmasını içeren, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan araştırma türleridir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Yakınsayıcı paralel desen ise herhangi bir ardışıklık gerektirmeden veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı araştırma desendir (Creswell ve PlanoClerk, 2015). Bu desenin amacı nicel yöntemler (genellenebilirlik, geniş örneklem grupları gibi) ile nitel yöntemlerin (küçük örneklem grupları, derinlik, ayrıntılar gibi) farklılaşan güçlerini bir araya getirmektir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen okul psikolojik danışmanları ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri, ilkökuller ve ortaokuller kademelerinde çalışan 15 okuldaki 20 okul psikolojik danışmanı ile yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşmeler için ilkökuller ve ortaokuller kademelerinin seçilmesinin nedeni ise ailelerle konsültasyon çalışmalarının daha yoğun yapıldığı kademeler olmasıdır. Buna ek olarak görüşme yapılan psikolojik danışmanların rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitimde psikolojik hizmetler ve psikoloji programlarından mezun olmasına dikkat edilmiştir. Bu okul psikolojik danışmanlarının 10'u ilkökuller, 10'u da ortaokullerda görev yapmaktadır. Ayrıca

araştırmanın dış geçerliğini artırabilmek için okullar, Ankara'nın Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ, Sincan ve Etimesgut olmak üzere 6 farklı merkez ilçesinden seçilmiştir. Araştırmanın nicel verileri ise 392 öğrenci velisinin katılımı ile elde edilmiştir. Öğrenci velilerinin seçilmesinde ise nitel ve nicel çalışmaların paralellliğini sağlamak için daha önce nitel araştırma sürecinin yürütüldüğü okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin seçilmesi kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı 15 okul içerisinde 5'i ilkökul 5'i de ortaokul olmak üzere toplam 10 okul seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ve anket ile toplanmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ve geliştirilme süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmalarına İlişkin Görüşme Formu. Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmalarına İlişkin Görüşme Formu” kullanılarak 20 ilkökul ve ortaokul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesine öncelikle literatürde ilgili çalışmalarda kullanılan görüşme formları incelenerek başlanmıştır. Bu incelemenin sonucunda konsültasyona ilişkin kavramsal çerçeve de göz önünde bulundurularak Güven ve Küçükbasmacı (2015), Gültekin ve Arıcıoğlu (2007), Karakuş'un (2008) çalışmalarından yararlanılarak araştırmacılar tarafından görüşme formunun taslağı oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme formu taslağı, alanda çalışan üç öğretim üyesine uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yapılan değişikliklerden sonra iki ilkökul ve iki ortaokul psikolojik danışmanlarına pilot olarak uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulamadan sonra ise görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu, 6 demografik değişkenin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü ile 10 açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme soruları bölümünü içeren iki bölümden oluşmaktadır.

Ailelerle Yürütülen Konsültasyon Hizmetlerini Değerlendirme Anketi

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ailelerle Yürütülen Konsültasyon Hizmetlerini Değerlendirme Anketi” nin 392 ilkökul

ve ortaokul öğrenci velisine uygulanmasıyla toplanmıştır. Anket formunun geliştirilmesi amacıyla öncelikle araştırmacılar tarafından anket için ön bilgiler sağlayacak “Ön Bilgi Toplama Formu” taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak üzerinde iki ilkokul ve iki ortaokul psikolojik danışmanından uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşü sonucunda “Ön Bilgi Toplama Formu” tekrar düzenlenerek son halini almıştır. “Ön Bilgi Toplama Formu” daha sonra iki ilkokul, iki de ortaokuldan olmak üzere toplam 15 veliye uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonucunda elde edilen bilgilerden, psikolojik danışmanlarla yapılmakta olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve ayrıca literatürde yer alan Güven (2007), Öztoprak (1991) ve Alp’in (1995) çalışmalarından da yararlanarak anket taslağı oluşturulmuştur. Bu taslak için alanda çalışan 5 öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Anket üzerinde bu uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucunda iki ilkokul iki de ortaokuldan olmak üzere toplam 20 öğrenci velisine uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında anket formu tekrar gözden geçirilmiş, anket üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Anket 4 demografik değişkenin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü ile 3’lü likert tipi 20 maddenin yer aldığı okul rehberlik servisinin velilere yönelik gerçekleştirdiği konsültasyon çalışmaları bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracı geliştirme süreçlerinde güvenilirlik analizi için sıklıkla başvurulan yöntemlerden birisi Cronbach Alpha yöntemidir (Seçer, 2015, s. 219). Yapılan güvenilirlik analizinde ise anketin Cronbach Alpha değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçme araçlarının güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ise güvenilirlik için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183).

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Ankara’nın merkez ilçelerine bağlı ilkokul ve ortaokullarda uygulama yapmak için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda ilk olarak araştırmanın nitel kısmına ilişkin görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılının mart -nisan-mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde görüşmenin amacı, içeriği ve gizliliğe dair bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında sorulara verilen cevapların kaydedilmesinde ise ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20 ile 30 dk arasında

sürmüştür. Araştırmanın nicel kısmına ilişkin anket uygulamaları ise 2015-2016 eğitim öğretim yılının nisan-mayıs-haziran aylarında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma hem nitel hem nicel yöntemleri bir arada içerdiğinden verilerin analizinde nitel ve nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen görüşme kayıtları öncelikle yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen kayıtlar daha sonra birkaç kez okunarak kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Kodlama işleminin güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla üç görüşme formu alandan bir öğretim elemanına bir de okul psikolojik danışmanına verilmiş ve kodlama işlemini yapmaları istenmiştir. Daha sonra yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirliğin belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994, s. 278) belirttiği şu formül kullanılmıştır: $P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi \%)} = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{[Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}]} \times 100$. Buna göre yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirlik yüzdesi % 81 olarak bulunmuştur. İçerik analizi sonuçları ise kodların sayısal olarak görülme sıklığını ortaya koyacak şekilde tablolara sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ise öncelikle eksik ya da hatalı doldurulan anketler çıkarılmış daha sonra geriye kalan veri setleri SPSS 21 paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılarak ki kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir. Nicel analiz sonuçlarının yorumlanmasında ise .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın alt amaçlarına göre okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ile ailelere uygulanan anketten elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

1.Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul ve ortaokul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarını incelemeye dönük olarak 20 okul psikolojik danışmanı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

a)Konsültasyonun Önemine İlişkin Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetleri içerisinde yer alan konsültasyon hizmetlerinin yeri ve önemiyle ilgili görüşlerine bakıldığında hepsinin konsültasyon hizmetini önemli buldukları anlaşılmaktadır (f=20). Bununla birlikte konsültasyon hizmetini neden önemli bulduklarına yönelik olarak en çok belirtilen görüşler arasında sırasıyla konsültasyonun öğrencinin eğitiminden sorumlu kişiler arasında işbirliği sağladığı (f=10); idarecilere, öğretmenlere, ailelere karşılıklı bilgi aktarımını sağladığı (f=7); mevcut problemlerin çözümüne yardımcı olduğu (f=5) şeklinde görüşlerin olduğu görülmektedir. Bunları ise rehberlik kapsamında yapılan çalışmaların tamamlayıcısı olduğu (n=3); öğrenci ile ilgili kişiler arasında ortak bir rehberlik anlayışını tesis ettiği (f=2) yönündeki görüşlerin izlediği görülmektedir.

Bazı psikolojik danışmanların konsültasyonun önemine ilişkin olarak yukarıdaki bulguları yansıtan ifadeleri şu şekildedir:

Bir ilkokul psikolojik danışmanının (K10) ifadesi ise şu şekildedir:

“Bence konsültasyon çok önemli. Biz burada rehberlik hizmetleri verirken bunun önemli ayakları var. Bunlar öğrenci, öğretmen, veli ve idareciler. Rehber öğretmen olarak bizim bunlarla veli ve öğretmenlerle etkileşim ve işbirliğimiz ne kadar güçlü olursa ne kadar ortak bir anlayışa sahip olursak beraberce o kadar yol alabiliriz. İstedığımız davranış değişikliğine daha etkili bir şekilde ve daha kısa sürede ulaşabiliriz.”

Bir diğer ortaokul psikolojik danışmanının (K15) ifadesi ise şu şekildedir:

“Önemli bir yer teşkil etmekte. Bu hizmet sayesinde sahip olduğumuz bilgileri çocukla ilgili diğer kişilere aktarabilmekteyiz. Bu sayede veliler ve öğretmenler çocuğa nasıl davranıp ne şekilde müdahale edileceğine ve ayrıca rehberlik servisine hangi durumlarda başvurmaları gerektiğine, öğretmenlerin sınıf yönetiminde hangi yöntemleri izleyeceğine dair konularda bilgi sahibi olmaktadır.”

b)Konsültasyona Yönelik Ders Alınıp Alınmadığına İlişkin Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının lisans ya da lisansüstü eğitim sürecinde okullarda konsültasyon hizmetine ilişkin bir ders alıp almadıklarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında hiçbirisinin konsültasyon adı altında doğrudan bir ders almadığı bulgusuna ulaşılmıştır (f=20). Bunlardan 11’i ise konsültasyonun bir dersin içerisinde konu olarak geçtiğini ifade etmiştir.

Bazı okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona ilişkin bir ders alınıp alınmadığına ilişkin olarak yukarıdaki bulguları yansıtan ifadeleri şu şekildedir:

Eğitimi lisans düzeyinde olan bir ilkokul psikolojik danışmanının (K8) bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bu ismi taşıyan bir ders almadım. Psikolojik danışmaya giriş dersi içerisinde küçük paylaşımlar ya da konular şeklinde işlendi. Yararına gelince veliler ve öğretmenlerle işbirliği kurmanın bilimsel tanımının konsültasyon olduğunu öğrenmekten başka bir faydasını gördüğümü söyleyemem. Böyle bir dersin olması gerektiğini düşünüyorum.”

Eğitimi yüksek lisans düzeyinde olan bir ortaokul psikolojik danışmanının (K15) bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Lisans eğitiminde müşavirlik konusunda herhangi bir ders almadık sadece rehberlik hizmetleri konusunun içerisinde bir bölüm olarak işlendi ancak yüksek lisans eğitiminde okul psikolojik danışmanlığında güncel konular dersinde daha detaylı ele alınmıştı. Bu derste müşavirlik tanımlarını, ilgili kuramları, örnek uygulamaları görmüştük.”

Eğitimi doktora düzeyinde olan bir ilkokul psikolojik danışmanının (K7) bu konuya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

“Lisansta çok detaylı görmedik zaten. Yüksek lisansta da değil doktorada kapsamlı gelişimsel rehberlik dersi aldık ve o derste daha detaylı işledik. Ancak konsültasyon adı altında bir ders açılmadı. Keşke açılırdı çünkü biz konsültasyon çalışmalarını yürütmeye çalışıyoruz ancak ne kadar doğru yapıyoruz bu konuda soru işaretleri var.”

c) Konsültasyona Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alınıp Alınmadığına İlişkin

Görüşler: Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının meslek sürecinde okullarda konsültasyon hizmetine ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları bilgisine ulaşmak için görüşme sürecinde yöneltilen sorular sonucunda okul psikolojik danışmanlarının hiçbirisinin doğrudan konsültasyona dönük herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı bilgisine ulaşılmıştır (f=20).

Bir okul psikolojik danışmanının (K9) konsültasyona yönelik hizmet içi eğitim alıp almadığına ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Hayır, doğrudan konsültasyon adı altında işte konsültasyon hizmeti nedir, nasıl verilir, hangi yöntemler kullanılır gibi herhangi bir hizmet içi eğitim yok ve ben de almadım. Ancak MEB tarafından böyle bir eğitim düzenlense katılmak isterim çünkü bu sorular aracılığıyla ne kadar çok eksikim olduğunu anladım.”

d)Ailelerle Konsültasyon Sürecinde Kullanılan Modellere İlişkin

Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının ailelerle konsültasyon sürecinde kullanılan modellerle ilgili görüşlerine bakıldığında okul psikolojik danışmanlarının 7'sinin ailelerle konsültasyon sürecinde eklektik bir yaklaşımı takip ettiği, 3'ünün davranışsal konsültasyon modelini, 2'sinin ise Adleryen konsültasyon modelini ağırlıklı olarak kullandığı görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlarının 8'i ise ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında herhangi bir model kullanmadıklarını ifade etmiştir. Herhangi bir modelden ya da kuramdan faydalanmayan okul psikolojik danışmanlarına kendilerinin nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Genel olarak öğrencide normalin dışında ortaya çıkan durumun kendileri ya da çoğunlukla sınıf rehber öğretmeni tarafından tespit edildiğini, daha sonra ilişkili görüldüğü takdirde aile ile irtibata geçildiğini, bunun için anne ve babadan biri ya da her ikisinin birden çağrıldığını, var olan durum üzerinde bilgilerin karşılıklı olarak aktarıldığını, yapılacak olanların tartışıldığını ve önerilerde bulunduğu ifade etmişlerdir.

Bir okul psikolojik danışmanının (K17) ailelerle yürüttüğü konsültasyon sürecinde kullandığı modellere ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Teorik olarak lisansta ve yüksek lisansta konsültasyona ilişkin doğrudan bir eğitim almadığımdan ötürü ifade ettiğimiz konsültasyon modelleri ile karşılaşmadım. İlk defa sizin çalışmanızda duyuyorum. Ancak ailelerle konsültasyon çalışmaları yürütürken genellikle hedef davranışları belirleyip daha sonra bu hedef davranışa ulaşmak için taraflara düşen sorumlulukları belirliyoruz. Ki bence çoğu davranış sorunlarının kaynağında aile ve model oldukları davranışlar gelmekte. Bu nedenle sanki davranışçı yaklaşımı daha çok uyguluyoruz, ancak teorik olarak bilmeden daha çok deneyim anlamında.”

e)Ailelerle Konsültasyon Sürecinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin

Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında kullandıkları yöntemlerle ilgili

görüşlerine bakıldığında en çok belirttikleri görüşün bireysel görüşmeler olduğu (f=20) ve bunu sırasıyla seminer çalışmalarının (f=18), ev ziyaretlerinin (f=10), grup çalışmalarının (f=9), veli toplantılarının (f=4), kitapçık ve broşür çalışmalarının (f=3) son olarak ise bibliyoterapi çalışmalarının (f=1) izlediği anlaşılmaktadır.

Bazı okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon sürecinde kullandıkları yöntemlere ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadeleri şu şekildedir:

Bir ortaokul psikolojik danışmanının (K12) görüşleri şu şekildedir:

“Ağırlıklı olarak bireysel görüşmeler yapıyoruz. Ancak çok kaliteli bir sorun oluyor mesela sınıfta genel olarak görülen bir davranış problemi gibi ve çocuklar birbirlerini etkileyebiliyor. Parçalanmış aileler bir arada olabiliyor. Orada mesela iki yıl grupta danışma yaptım. Annelere çocuklarla birlikte yapmıştık. Çok müthiş sonuçlar aldık. Bunun dışında aile seminerlerimiz oluyor. Ayrıca broşür çalışmalarımız da oluyor. Yani eve göndererek yazılı bilgilendirmeler de yapıyoruz.”

Bir diğer ilkökul psikolojik danışmanının (K7) bu konuya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

“Bireysel görüşmeler yoğunlukta ancak yakın birisinin kaybı sonucunda bir yas vakası falan varsa ev ziyaretleri de yapıyoruz. Ayrıca bir psikoloji kitaplığı oluşturdum ve velilerle bibliyoterapi çalışması yapıyoruz. Velilerin bir listesi var. Ancak bunlar sadece problem yaşayan veliler değil gönüllülüğe dayalı düzenli kitap okumalar yapıyoruz. Bunun çok iyi bir katkısı oluyor bize. Yani birkaç görüşme seansı sürecekle bir konuyu açıp kitaptan doğrudan okuyabiliyor ve sonrasında birlikte tartışıyoruz. Genelde pedagoğların yayımları yer alıyor. Oldukça yararlı bir eğitim olmakta.”

f)Konsültasyon Kapsamında Ailelerle Çalışılan Konulara İlişkin Görüşler: Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında üzerinde çalıştıkları konular, eğitsel ve kişisel-sosyal konular olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. Eğitsel konular teması altında en çok verimli ders çalışma yöntemleri (f=8), merkezi sistem sınavları (f=6), oryantasyon (f=5), sınav kaygısı (f=5) ve üst eğitim kurumlarının tanıtımı (f=3) gibi konulara yer verdikleri görülmektedir. Kişisel-sosyal konular teması altında ise ebeveyn

tutumları (f=8), ergenlik dönemi ve özellikleri (f=8), aile içi iletişim (f=7); davranış problemleri (f=6) ve teknoloji kullanımı (f=5) ve özel öğrencilere dönük çalışmalar (f=5); arkadaşlık ilişkileri (f=4); çocuk istismarı (f=3) ve davranış kazandırma (f=3) konularına yer verildiği görülmektedir.

Konulara ilişkin bulgular, ilkokul ve ortaokul düzeyi temaları altında incelendiğinde ise ilkokul düzeyinde okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarında öncelikli olarak ebeveyn tutumları (f=6), oryantasyon (f=5), verimli ders çalışma yöntemleri (f=4), aile içi iletişim (f=4), davranış problemleri (f=4) gibi konular üzerinde çalıştıkları; ortaokul düzeyinde ise öncelikli olarak ergenlik dönemi ve özellikleri (f=6), merkezi sistem sınavları (f=6), verimli ders çalışma yöntemleri (f=4), arkadaşlık ilişkileri (f=4) gibi konular üzerinde çalıştıkları görülmüştür.

Bir okul psikolojik danışmanının (K17) yürüttüğü konsültasyon sürecinde ailelerle çalıştığı konulara ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Ortaokulda çalıştığım için daha çok ergenlik dönemine uyum sağlamaya çalışan öğrencilerle birlikteyim. Bu öğrenciler ergenliğin getirdiği değişik duygularına ve değişen vücuduna uyum sağlamaya çalışıyorlar. Bu periyot onların dünyalarında sıklıkla çözümlenmesi zor sorunlara neden olabiliyor. Bu sorunlar arkadaşlık ilişkilerinin bozulması, aile ile anlaşamama, öğretmenlere ve eğitim sistemine karşı çıkma gibi sorunlardır. Bu konularda ailelerle işbirliği halinde çalışırız. Bir diğer ailelerle çalıştığımız konu ise öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması konusudur. Genel olarak konsültasyon çalışmalarını bu konularda yapıyorum.”

g) Ailelerle Yürütülen Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Okul Yönetiminin Desteğine İlişkin Görüşler: Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına yönelik okul yönetiminin desteğiyle ilgili görüşlerine bakıldığında en çok belirtilen görüşün fiziksel mekan desteğine ilişkin olduğu (f=9) bunu sırasıyla övgü, takdir, motive etme gibi psikolojik desteğin (f=7) ve materyal desteğinin (f=7); çalışmalara katılım desteğinin (f=4) ve ailelere ulaşma desteğinin (f=4) izlediği anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı psikolojik danışmanlar tarafından da okul yönetiminin ailelere

yönelik yürütülen konsültasyon çalışmalarına yeterli desteği vermediğinin ifade edildiği görülmektedir (f=5).

Bir okul psikolojik danışmanının (K12) ailelerle yürüttüğü konsültasyon sürecine yönelik okul yönetiminin desteğine ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Rehber öğretmen tarafından okul yönetimi ile sağlıklı bir ilişki kurulursa, okul yönetimi yapılacak tüm çalışmaların arkasında olduğunu belirtiyor. Bu bizim için ciddi bir destek oluyor. Okul yönetiminin müşavirlikle ilgili desteği zamanlama ve mekânla oluyor genellikle. Seminer çalışması yapılacaksa mesela bunun için okulda zaman sağlayıp mekân düzenleyebiliyor. İhtiyaç olan araç gereçleri anında bize sağlayabiliyor. Hem psikolojik destek, hem fiziksel destek hem de ailelere ulaşma konusunda destek okul idaresi tarafından bizlere sağlanıyor.”

h)Ailelerle Yürütülen Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Öğretmenlerin Desteğine İlişkin Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına yönelik öğretmenlerin desteğiyle ilgili görüşlerine bakıldığında en çok belirtilen görüşün aileleri rehberlik servisine yönlendirme desteğine ilişkin olduğu (f=12) ve bunu sırasıyla aile ve öğrenci ile ilgili bilgi aktarma desteğinin (f=11); ailelere ulaşma konusundaki desteğin (f=8); ailelerle yapılan konsültasyon çalışmalarına katılım desteğinin (f=1) izlediği anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı psikolojik danışmanlar tarafından da öğretmenlerin ailelere yönelik yürütülen konsültasyon çalışmalarına yeterli desteği vermediğinin ifade edildiği görülmektedir (f=5).

Bir okul psikolojik danışmanının (K7) ailelerle yürüttüğü konsültasyon sürecine yönelik öğretmenlerin desteğine ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Öğretmenler çalışmalara veli katılımını sağlamada hassas davranıp onlarla iletişime geçiyorlar. Hatta bazen “Öğretmenim şu veli ile görüşebilir misiniz?” diye yönlendirmede bulunuyorlar. Ayrıca çocuklarda gördükleri değişiklikleri bize aktarıyorlar, biz de gerekirse ailelerle görüşmeler yapıyoruz. Bu görüşmelere bazen öğretmenler de katılıyor ve böylece daha etkili bir süreç işliyor.”

ı)Konsültasyon Çalışmalarının Aileler Üzerindeki Yararlarına İlişkin Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının

konsültasyon çalışmalarının aileler üzerindeki faydalarına yönelik görüşlerine bakıldığında en çok belirtilen görüşün ailelerde farkındalık artışına yönelik olduğu (f=10), bunu sırasıyla velilerde davranış değişikliği (f=9); bilinçlenme (f=7); ailelerde mutluluk, memnuniyet gibi pozitif duygulanımlar (f=5); çocuklara yönelik ilgi ve dikkat artışı (f=3); ailelerin rehberlik servisine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması (f=2) görüşlerinin izlediği görülmektedir.

Bir okul psikolojik danışmanının (K9) yürüttüğü konsültasyon sürecinin aileler üzerindeki yararlarına ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Okulumuzun çevresinde sosyo-ekonomik düzey düşük olduğundan bilinç çok yok. Bu nedenle konsültasyon vasıtasıyla bilinçleniyorlar ve bundan mutlu olarak geribildirimde bulunanlar var. Ayrıca bu çalışmalar sonunda rehberlik servisine ilişkin algılar da değişti, olumlu anlamda yani önceden burası sadece sıkıntılı, sorunlu olanların uğradığı bir yer olarak görülüyordu ve bu algıyı da değiştirdiğimizi düşünüyorum.”

i)Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Düzenlenecek Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşler:Araştırma kapsamına alınan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri iki tema altında toplanmıştır.

Bunlardan birinci temada okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre okul psikolojik danışmanlarından 10'u hizmet içi eğitimin güncel değişim ve gelişimleri takip etmek için, 6'sı teorik bilgi aktarımını gerçekleştirmek için, 3'ü meslektaşlar arasında deneyimlerin aktarılmasına fırsat verdiği için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının 1'i ise hizmet içi eğitimi gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olduğu gerekçesiyle gerekli olmadığını bildirmiştir.

İkinci temada ise hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ifade eden okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona ilişkin düzenlenecek bir hizmet içi eğitimde içeriğin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitimin içeriğine yönelik olarak en çok belirttikleri görüşün iletişim ve işbirliği konularına yönelik olduğu (f=9), bunu sırasıyla konsültasyon modellerine ilişkin bilgiler (f=7); konsültasyon sürecinin nasıl olması gerektiği(f=4);

konsültasyonla ilgili uygulama ve vakalara ilişkin (f=3) görüşlerin izlediği görülmektedir.

Bir okul psikolojik danışmanının (K11) konsültasyona yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitime ilişkin yukarıdaki bulguları yansıtan ifadesi şu şekildedir:

“Kesinlikle gerekli görüyorum. İçerik olarak ise bir kere bende teorik kısım çok eksik. Konsültasyon yapıyoruz ancak hangi kurama uygun yapıyoruz, kuramlar ve temelleri neler ve hangisi daha etkili ayrıca konuyla ilgili deneyimlerin paylaşılması gibi hususların yer alması eksiklerimizi tamamlar, yanlışlarımızı düzeltmeye yardımcı olabilir. Konsültasyon sürecinde işbirliği için iletişim çok önemli. İletişimle, iletişim becerileri ile ilgili bir içerik olabilir.”

2.Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul ve ortaokulda psikolojik danışmanları tarafından ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin öğrenci velilerinin yeterli algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

a)Ailelerin Yeterlik Algılarının Konsültasyon Konularına Göre İncelenmesi:Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin konsültasyon hizmetlerine ilişkin yeterlik algıları, konsültasyon konularına göre Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ailelerin okulda yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının konsültasyon konularına göre incelenmesi

En yüksek yeterlik algısına sahip olunan maddeler

Maddeler		f	%
2. Öğrencinin okula uyumuna yönelik okul kurallarına ilişkin ailelere bilgiler verilmesi	Yeterli Buluyorum	195	49,7
	Kısmen Yeterli Buluyorum	133	33,9
	Yetersiz Buluyorum	64	16,3
9.Öğrencinin kişisel sorunları ile ilgili konularda ailelerle bireysel görüşmelerin düzenlenmesi	Yeterli Buluyorum	181	46,2
	Kısmen Yeterli Buluyorum	122	31,1
	Yetersiz Buluyorum	89	22,7
4. Çocuğun okul başarısında ailenin rolüne dair bilgiler verilmesi	Yeterli Buluyorum	174	44,4
	Kısmen Yeterli Buluyorum	131	33,4
	Yetersiz Buluyorum	87	22,2

En düşük yeterlik algısına sahip olunan maddeler				
Maddeler		f	%	
8.Ailelerin çocuklarının gidebilecekleri üst eğitim kurumları ve giriş koşullarına ilişkin bilgilendirilmesi	Yeterli Buluyorum	129	32,9	
	Kısmen Yeterli Buluyorum	108	27,6	
	Yetersiz Buluyorum	155	39,5	
15.Öğrencilerin mesleki gelişimine yardımcı olmak konusunda ailelerin bilgilendirilmesi	Yeterli Buluyorum	117	29,8	
	Kısmen Yeterli Buluyorum	127	32,4	
	Yetersiz Buluyorum	148	37,8	
7. Merkez sınavlara hazırlanan öğrencilerin ailelerini bilgilendirici çalışmaların yapılması	Yeterli Buluyorum	130	33,2	
	Kısmen Yeterli Buluyorum	118	30,1	
	Yetersiz Buluyorum	114	36,7	

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları konuların sırasıyla anketteki ikinci madde olan “öğrencinin okula uyumuna yönelik okul kurallarına ilişkin ailelere bilgiler verilmesi” (%49,7), dokuzuncu madde olan “öğrencinin kişisel sorunları ile ilgili konularda ailelerle bireysel görüşmelerin düzenlenmesi” (%46,2), dördüncü madde olan “çocuğun okul başarısında ailenin rolüne dair bilgiler verilmesi” (%44,4) konuları olduğu görülmektedir. Ebeveynler, ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarında en düşük yeterlik algısına sahip oldukları konuların ise sekizinci madde olan “ailelerin çocuklarının gidebilecekleri üst eğitim kurumları ve giriş koşullarına ilişkin bilgilendirilmesi” (%39,5), on beşinci madde olan “öğrencilerin mesleki gelişimine yardımcı olma konusunda ailelerin bilgilendirilmesi” (%37,8), yedinci madde olan “merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin ailelerini bilgilendirici çalışmalar yapılması” (%36,7) konuları olduğunu belirtmişlerdir

b) Ailelerin Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Yakınlık Derecesine Göre İncelenmesi: Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin konsültasyon hizmetlerine ilişkin yeterlik algıları, yakınlık derecelerine göre Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ailelerin okulda yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının ebeveynlerin yakınlık derecesine göre incelenmesi*

Maddeler		Anne		Baba		χ^2	p.
		f	%	f	%		
3. Ailelere etkili ana-baba olma konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması	a	118	41,5	34	31,5	7,84	,020
	b	91	36,2	51	42,1		
	c	75	22,3	23	26,4		
5.Sınav kaygısı ve sınav sürecinde sağlıklı, doğru davranma hususunda ailelerin bilgilendirilmesi	a	126	44,4	30	27,8	13,55	,001
	b	71	26	46	41,6		
	c	87	29,6	32	30,6		
6. Öğrencilerin gelişim dönemi (çocukluk, ergenlik v.b.) özellikleriyle ilgili ailelere bilgi verilmesi	a	126	43	27	38,9	13,94	,001
	b	69	37,3	42	30		
	c	89	19,7	39	23,1		
12.Ailelerin çocuklarda olumlu davranış geliştirme konusunda bilgilendirilmesi	a	135	47,5	37	34,3	6,26	,044
	b	88	31	38	35,2		
	c	61	21,5	33	30,6		

a=Yeterli Buluyorum b= Kısmen Yeterli Buluyorum c=Yetersiz Buluyorum

Tablo 2 incelendiğinde üçüncü, beşinci, altıncı ve on ikinci maddelerdeki ailelere yönelik konsültasyon hizmetlerinde annelerin ve babaların görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farklılık olan maddelere bakıldığında üçüncü madde olan “ailelere etkili ana-baba olma konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması” konusunda ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını annelerin (%41,5) babalara (%31,5) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir. Beşinci madde olan “ sınav kaygısı ve sınav sürecinde sağlıklı, doğru davranma hususunda ailelerin bilgilendirilmesi” konusunda ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını annelerin (%44,4) babalara (%27,8) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir. Altıncı madde olan “öğrencilerin gelişim dönemi (çocukluk, ergenlik v.b.) özellikleriyle ilgili ailelere bilgi verilmesi” konusunda da ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını

*Tablo 2’de yalnızca anlamlı farklılıkların olduğu maddelere yer verilmiştir.

annelerin (%43,0) babalara (%38,9) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir. On ikinci madde olan “ailelerin çocuklarda olumlu davranış geliştirme konusunda bilgilendirilmesi” konusunda ise ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını annelerin (%47,5) babalara (%34,3) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir.

c) Ailelerin Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi:

Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin konsültasyon hizmetlerine ilişkin yeterlik algıları, eğitim düzeyine göre incelendiğinde bir, üç, beş, altı, yedi, dokuz, on, on bir, on iki, on üç, on beş, on altı, on yedi, on sekiz ve on dokuzuncu maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

Altıncı madde olan “öğrencilerin gelişim dönemi (çocukluk, ergenlik v.b.) özellikleriyle ilgili ailelere bilgi verilmesi” (%54,1) ve on üçüncü madde olan “çocuklarda görülen davranış sorunlarına (şiddet, yalan söyleme v.b.) ilişkin ailelerin bilgilendirilmesi” (%62,2) konularında ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin en yüksek yeterlik algısına ilkökul eğitim düzeyindeki ebeveynlerin sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca en düşük yeterlilik algısına altıncı maddede lisansüstü eğitim düzeyindeki ebeveynler (%44,8) sahipken on üçüncü maddede ise lise mezunu ebeveynlerin (%29,9) sahip olduğu görülmektedir.

Birinci madde olan “rehberlik servisinin işleyişi ve amaçları konusunda velilerin bilgilendirilmesi” (%67,9), üçüncü madde olan “ailelere etkili ana-baba olma konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması” (%56,6), beşinci madde olan “sınav kaygısı ve sınav sürecinde sağlıklı, doğru davranma hususunda ailelerin bilgilendirilmesi” (%56,6), yedinci madde olan “merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin ailelerini bilgilendirici çalışmalar yapılması” (%47,2), dokuzuncu madde olan “öğrencinin kişisel sorunları ile ilgili konularda ailelerle bireysel görüşmelerin düzenlenmesi” (%69,8), onuncu madde olan “çocuğa verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırma konusunda ailelerin bilgilendirilmesi” (%64,2), on birinci madde olan “ailelerin çocuk istismarı konusunda bilgilendirilmesi” (%58,5), on ikinci madde olan “ailelerin çocuklarda olumlu davranış geliştirme konusunda bilgilendirilmesi” (%62,3), on beşinci madde olan “öğrencilerin mesleki gelişimine yardımcı olma konusunda ailelerin bilgilendirilmesi” (%47,2), on altıncı madde olan “öğrencilerin kitle iletişim araçlarını (internet, tablet, telefon, bilgisayar v.b.) doğru kullanmaları konusunda ailelerin

bilgilendirilmesi” (%62,3), on yedinci madde olan “ailelerin madde bağımlılığının önlenmesine ilişkin konularda bilgilendirilmesi” (%60,4), on sekizinci madde olan “ailelerin öğrencilerin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili konularda bilgilendirilmesi” (%64,2), on dokuzuncu madde olan “çocuğun özel ihtiyaçları ve problemleri ile ilgili olarak ailelerin yardım alabilecekleri diğer kurum ve kuruluşlar (hastane, rehberlik ve araştırma merkezi v.b.) hakkında bilgilendirilmesi” (%58,5) konularında ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin en yüksek yeterlik algısına ise ortaokul eğitim düzeyindeki ebeveynlerin sahip olduğu görülmüştür.

Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin olarak en düşük yeterlik algısına birinci maddede %25; üçüncü maddede %29,9; dokuzuncu maddede %26,4; onuncu maddede %30,6; on üçüncü maddede %29,9; on yedinci maddede %41 ile lise eğitim düzeyindeki ebeveynlerin sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca beşinci maddede %34,8; on ikinci maddede %28,3; on beşinci maddede %45,7 ile lisans eğitim düzeyindeki ebeveynlerin en düşük yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Son olarak ise altıncı maddede %44,8; yedinci maddede %48,3; on birinci maddede %41,4; on altıncı maddede %37,6; on sekizinci maddede %37,9; on dokuzuncu maddede %41,4 değerleri ile en düşük yeterlik algısına lisansüstü eğitim düzeyindeki ebeveynlerin sahip olduğu görülmüştür.

d) Ailelerin Yeterlik Algılarının Okul Kademesine Göre İncelenmesi: Araştırma kapsamına alınan ebeveynlerin konsültasyon hizmetlerine ilişkin yeterlik algıları, velisi olduğu öğrencinin okul kademesine göre Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ailelerin okulda yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının okul kademesine göre incelenmesi*

Maddeler	İlkokul Velisi		Ortaokul Velisi		χ^2	p.
	f	%	f	%		
3. Ailelere etkili ana-baba olma konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması	a	75	43,1	77	7,42	,024
	b	67	38,5	75		
	c	32	18,4	66		

*Tablo 3’de yalnızca anlamlı farklılıkların olduğu maddelere yer verilmiştir.

11.Ailelerin çocuk istismarı konusunda bilgilendirilmesi	a	183	47,7	72	33	10,22	,006
	b	50	28,7	68	31,2		
	c	41	23,6	78	35,8		
12.Ailelerin çocuklarda olumlu davranış geliştirme konusunda bilgilendirilmesi	a	82	47,1	90	41,3	7,86	,020
	b	62	35,6	64	29,4		
	c	30	17,2	64	29,4		

Tablo 3 incelendiğinde üç, on bir ve on ikinci maddelerde okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farklılık olan maddelere bakıldığında üçüncü madde olan “ailelere etkili ana-baba olma konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması” konusunda ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını ilkökul velisi olan ebeveynlerin (%43,1) ortaokul velisi olan ebeveynlere (%35,3) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir. On birinci madde olan “ailelerin çocuk istismarı konusunda bilgilendirilmesi” konusunda ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını ilkökul velisi olan ebeveynlerin (%47,7) ortaokul velisi olan ebeveynlere (%33) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir. On ikinci madde olan “ailelerin çocuklarda olumlu davranış geliştirme konusunda bilgilendirilmesi” konusunda ise ailelere yönelik düzenlenen konsültasyon çalışmalarını ilkökul velisi olan ebeveynlerin (%47,1) ortaokul velisi olan ebeveynlere (%41,3) kıyasla daha yeterli buldukları görülmektedir.

3.Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırılması

Yapılan araştırma, bir karma yöntem araştırması olması nedeniyle ulaşılan nitel ve nicel sonuçların karşılaştırılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada nitel ve nicel bulgular karşılaştırılarak okul psikolojik danışmanlarının ailelere yönelik sunduklarını ifade ettikleri konsültasyon hizmetleri ile sunulan konsültasyon hizmetlerini alan ailelerin bu çalışmaları ne derece yeterli buldukları arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Genel anlamda bakıldığında ailelerin en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları konsültasyon çalışmalarının başında öğrencinin okula uyumuna yönelik olarak yapılan oryantasyon çalışmalarına ilişkin ailelere sunulan konsültasyon hizmetlerinin geldiği görülmektedir. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında ise okul psikolojik danışmanlarının oryantasyon hizmetine yönelik olarak ailelere sunduklarını ifade ettikleri hizmetin, sundukları diğer konsültasyon hizmetleri arasında ön sıralarda yer aldığı

görülmektedir. Bu anlamda bu iki bulgu (nitel ve nicel) arasında bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

Ailelerin en yüksek yeterlik algısına sahip olduğu ikinci konu ise öğrencilerin kişisel sorunları ile ilgili konularda ailelere sunulan konsültasyon çalışmalarının olduğu görülmektedir. Nitel bulgularla karşılaştırıldığında ise okul psikolojik danışmanlarının ailelere sunduklarını ifade ettikleri ergenlik dönemine, aile içi iletişime, davranış problemlerine, teknoloji kullanımına, arkadaşlık ilişkilerine, çocuk istismarına yönelik konsültasyon çalışmaları kişisel-sosyal rehberlik içerisine girdiğinden, kişisel sorunlara ilişkin yeterli düzeyde çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan da okul psikolojik danışmanları tarafından verilen konsültasyon hizmetleri ile aileler tarafından bu hizmetlere ilişkin algılanan yeterliğin de tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutuna göre aileler tarafından üçüncü olarak en yüksek yeterli olarak algılanan konsültasyon çalışması ise okul başarısında ailenin rolüne ilişkin verilen konsültasyon çalışmalarının olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda ise okul psikolojik danışmanlarının verimli ders çalışmaya, merkezi sistem sınavlarına, sınav kaygısına yönelik olarak eğitsel rehberliğe ilişkin ailelerle konsültasyon çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Bu hususta yapılan çalışmaların ailelere çocuklarının başarısına ilişkin rollerinin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği yönünde bilgi ve farkındalık kazandırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle de nitel ve nicel kısımlarda elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Aileler tarafından en yetersiz olarak algılanan konsültasyon hizmetlerine bakıldığında ise en başta ailelere çocuklarının gidebileceği üst eğitim kurumlarına ilişkin yapılan bilgilendirici konsültasyon çalışmalarının geldiği görülmektedir. Nitel kısımdaki bulgulara bakıldığında ise okul psikolojik danışmanlarının ailelere yönelik yapmış oldukları konsültasyon çalışmalarında en az yer verdikleri konulardan birinin de üst eğitim kurumları ve giriş koşullarına ilişkin ailelere yapılan bilgilendirici çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu karşılaştırmadan hareketle bu konudaki nitel ve nicel bulgunun birbirini desteklediği söylenebilir.

Yapılan araştırmada aileler tarafından en düşük yeterlik algısına sahip olunan ikinci konunun öğrencinin mesleki gelişimine dönük olarak ailelere

sunulan konsültasyon çalışmalarının olduğudur. Okul psikolojik danışmanlarının ailelere sunduklarını ifade ettikleri konsültasyon çalışmalarına bakıldığında ise görüşme yapılan hiç bir psikolojik danışmanın mesleki gelişim konusunda konsültasyon çalışması yürütmediği görülmektedir. Bu anlamda da araştırma bulgularının birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda aileler tarafından üçüncü sırada en yetersiz olarak algılanan konsültasyon çalışmasının ise ailelere çocuğunun gireceği merkezi sistem sınavlarına ve hazırlık sürecine ilişkin sunulan konsültasyon hizmetlerinin olduğu bulgusudur. Ancak nitel bulgulara bakıldığında ise merkezi sistem sınavlarına yönelik ailelere sunulan konsültasyonun, okul psikolojik danışmanlarının en çok sunduklarını ifade ettikleri konsültasyon konuları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin olarak ise okul psikolojik danışmanları tarafından ailelere sunulan merkezi sistem sınavlarına ve hazırlık sürecine ilişkin konsültasyon hizmetlerinin aileler tarafından çok etkili bulunmadığı, ailelerin beklentilerini karşılamadığı ya da aileler tarafından yeterli katılımın sağlanmaması dolayısıyla yetersiz olarak algılandığı düşünülmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının ailelere yönelik konsültasyon çalışmalarını nasıl yürüttükleri ve sundukları, bu konsültasyon hizmetlerinin aileler tarafından nasıl algılandığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel sonuçlara bakıldığında psikolojik danışmanların rehberlik hizmetleri içerisinde yer alan konsültasyon çalışmalarını önemli ve gerekli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında, Gültekin ve Arıcıoğlu (2007 tarafından yapılan araştırmada otuz beş okul psikolojik danışmanına konsültasyon çalışmalarını ne ölçüde yararlı buldukları sorulmuş ve sonuç olarak katılımcıların %40'ı çok, % 49'u oldukça ve %11'i biraz yanıtını vermiştir. Güven ve Küçükbasmacı (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise 15 okul psikolojik danışmanına rehberlik hizmetleri içerisinde konsültasyonun yeri ve önemine ilişkin olarak sorulan soruya okul psikolojik danışmanlarının hepsi konsültasyon hizmetlerinin gerekli ve önemli olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, alan

yazındaki çalışmaların bulgularının, araştırmanın konsültasyon hizmetlerinin okul psikolojik danışmanları tarafından önemli ve gerekli görüldüğü bulgusuyla paralel olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç, rehberlik hizmetleri içerisinde yer alan konsültasyon hizmetlerinin, tüm rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşmasındaki rolünün okul psikolojik danışmanları tarafından önemsendiğini ve kabul edildiğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise okul psikolojik danışmanlarının hiçbirinin doğrudan konsültasyona yönelik olarak lisans ya da lisansüstü süreçte herhangi bir ders almadıkları, bunun yerine çoğunluğunun konsültasyon konusunu “Psikolojik Danışma ve Rehberliğe Giriş”, “Okul Danışmanlığında Güncel Konular” ve “Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik” gibi derslerde bir konu olarak gördükleri, ayrıca hiçbir okul psikolojik danışmanının meslek sürecinde konsültasyona ilişkin hizmet içi eğitim almadığı şeklindedir. Gültekin ve Arıcıoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada okul psikolojik danışmanlarının %71’i konsültasyon konusunda eğitim aldıklarını belirtirken % 29’u eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Konsültasyon konusunda eğitim aldıklarını belirten katılımcılar ise eğitimi üniversitede “İlköğretimde Rehberlik”, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Giriş”, ve “Bireyi Tanıma Teknikleri” derslerinde aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yapılan araştırmanın doğrudan konsültasyona yönelik bir ders alınmadığı, bunun yerine mevcut derslerde bir konu olarak işlendiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle okul psikolojik danışmanlarının eğitiminde, aday psikolojik danışmanlara konsültasyona ilişkin yeterli bilgi aktarılacak dersin olmadığı ve bazı dersler içerisinde geçen konsültasyon konularının da konsültasyona ilişkin detaylı bilgileri içermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının bu konudaki hizmet içi eğitim ihtiyacını ortaya koyacak çalışmaların yetersiz olduğu ve hizmet içi eğitimlerin planlamasında psikolojik danışmanların ihtiyaçlarının yeterince gözetilmediği anlaşılmaktadır. Bu durumun ise okul psikolojik danışmanlarında konsültasyona ilişkin bilgi eksikliğine yol açtığı ve konsültasyon çalışmaları yapmaya yönelik motivasyonu olumsuz olarak etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen diğer bir sonuç, sayıca az olanlar dışında okul psikolojik danışmanlarının çoğunluğunun, ailelerle

yürüttükleri konsültasyon sürecinde belli bir modeli takip etmediklerine yöneliktir. Karakuş (2008) yaptığı araştırmada, katılımcı okul psikolojik danışmanlarından hiçbirisinin izledikleri herhangi bir konsültasyon modeli olmadığını bulgulamıştır. Bu bulgu, yapılan araştırmadan elde edilen okul psikolojik danışmanlarının çoğunun ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında herhangi bir model kullanmadıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, az sayıdaki okul psikolojik danışmanları dışında çoğunun konsültasyon modellerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Modellere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarındaki en önemli sebebin de yukarıda ifade edildiği gibi eğitim ve meslek sürecindeki bu konuya dönük ders ve hizmet içi eğitim eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Ancak konsültasyon modellerinin, konsültasyon sürecine dair okul psikolojik danışmanlarına bir yol haritası sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulaşılan nitel sonuçlar arasında okul psikolojik danışmanlarının çoğunun ailelerle konsültasyon sürecini bireysel görüşmeler, seminer çalışmaları, ev ziyaretleri ve grup çalışmaları gibi yöntemler kullanarak yürüttükleri yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının kullandıkları diğer yöntemler arasında veli toplantıları, kitapçık ve broşür çalışmaları da yer aldığı görülmüştür. Güven ve Küçükbasmacı (2015) ise okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetlerini sunarken bireysel görüşmeler, seminerler, grup rehberliği, sosyal etkinlikler ve veli ziyaretleri gibi yöntemleri kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu bulgular, görüldüğü üzere yapılan araştırma ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Buradan hareketle okul psikolojik danışmanlarının ailelere konsültasyon hizmeti sunarken çok çeşitli yöntemlerden yararlandıkları ve bu yöntemlerin çeşitliliğinin de ailelere ulaşma olasılığını artırdığı söylenebilir.

Araştırmada ayrıca okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında daha çok ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi ve özellikleri, verimli ders çalışma yöntemleri, aile içi iletişim, davranış problemleri, merkezi sistem sınavları ile ilgili konu ve sorunlar üzerinde çalıştıkları, bunların yanı sıra okul psikolojik danışmanlarının ailelerle oryantasyon, sınav kaygısı, teknoloji kullanımı, özel öğrencilere dönük çalışmalar, arkadaşlık ilişkileri, üst eğitim kurumlarının tanıtımı, çocuk istismarı ve davranış kazandırma gibi konular üzerinde de çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin ve Arıcıoğlu (2007) yaptıkları çalışmada

velilerle yapılan konsültasyon çalışmalarında okul psikolojik danışmanlarının aile içi iletişim, tv, internet kullanımı, okulda öğrencilere kazandırılan davranışların evde desteklenmesi, öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda bilgi verme gibi konularda çalıştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Güven ve Küçükbasmacı (2015) ise çalışmalarında velilere yönelik olarak aile içi iletişim, çocukla nitelikli zaman geçirme, başarıda ailenin rolü, sınav sistemi, meslek seçimi gibi konularda konsültasyon hizmeti sunulduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular bu iki çalışmanın bulgularıyla karşılaştırıldığında ailelerle çalışılan konuların büyük oranda benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle konsültasyon kapsamında ailelerle çalışılan konuların sayıca fazla ve çeşitli olması çocukla ilgili birçok konuda ailelerle çalışmanın önemini ve ailenin süreçteki en önemli partnerlerden birisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişisel-sosyal ve eğitsel rehberliğe kıyasla mesleki rehberliğe ilişkin olarak ailelerle yeterli konsültasyon çalışmalarının yapılmadığı da söylenebilir.

Araştırmanın nitel kısımdan elde edilen sonuçlar arasında ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına yöneticilerin ve öğretmenlerin çoğunlukla destek verdiği yer almaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak yöneticilerle ilgili olarak rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetici algılarının ağırlıklı olarak olumlu olduğu ifade edilebilir. Ki bunda da yöneticilere rehberlik anlayışı kazandırmak için sunulan konsültasyon çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Yöneticilere sunulan konsültasyon çalışmalarının yetersiz olduğu kurumlarda ise yeterli düzeyde yönetici desteğinin alınamayacağı ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin azalacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerden alınan desteğe ilişkin olarak ise Gültekin ve Arıcıoğlu (2007) yaptıkları araştırmada okul psikolojik danışmanlarına rehberlik hizmetinin yürütülmesinde öğretmenlerden ne kadar destek aldıkları sorusu yöneltilmiş, cevap olarak ise %6'sı çok, %48 oldukça, %40'ı biraz ve %6'sı hiç yanıtını vermiştir. Bu bulgu ile araştırmadan elde edilen bulgu arasında okul psikolojik danışmanları tarafından öğretmenlerden büyük oranda destek görüldüğünün ifade edilmesi açısından benzerlik bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlere ilişkin bu bulgulardan hareketle ailelerle konsültasyon çalışmalarında öğretmenlerin önemli bir partner ve bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir. Çünkü okulda öğrenci ve aile ile en çok etkileşim kuran ve onlar hakkında en fazla bilgiye sahip olan kişi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerden

yeterli desteğin alınabilmesi oldukça önemlidir ve bu desteğin alınabilmesi için ise öğretmenlerin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olması gerektiği ifade edilebilir. Öğretmenlerde uygun bir rehberlik anlayışını oluşturmak için ise öğretmenlerle konsültasyon çalışmalarına önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında bu sonuçlara ek olarak okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri konsültasyon çalışmaları sonucunda, ailelerde davranışlarına ilişkin bir farkındalık ve bilinçlenme meydana geldiğini; istenmeyen davranışlarında istedik yönde değişimler olduğunu; konsültasyona katılan ailelerin süreç sonrasında çocuklarına daha çok ilgi ve dikkat göstermeye başladıkları, bunun yanı sıra ailelerde rehberlik servisine yönelik olumlu bir tutumun geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Güven ve Küçükbasmacı (2015) yaptıkları çalışmada ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarının aile içi iletişime, çocukların olumlu davranışlar kazanmasına katkı sağladığını vurgulamışlardır. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda (Webster-Stratton,1990; Connell, Sanders ve Markie-Dads, 1997; Edward vd., 2010; Sommers -Flanagan, Polanchek, Zeleke, Hood ve Shaw, 2015) ise ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarının sonucunda ebeveynlik yeterliklerinin arttığı, olumsuz disiplin yöntemlerinin kullanımında ve ebeveynlerin kaygı, stres düzeylerinde azalmalar olduğu, ebeveyn-çocuk etkileşiminin arttığı, olumsuz çocuk davranışlarında azalmalar olduğu ifade edilmiştir. İfade edilen bu araştırmalardan elde edilen bulgular ile yapılan araştırmanın bulguları ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarının ebeveyn ve çocuk üzerinde istedik davranış değişikliğini sağlamaları, aile içi iletişimi güçlendirmeleri gibi olumlu etkilere yol açtığını ifade etmeleri açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel kısmından elde edilen diğer bir sonuç ise okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon çalışmalarına yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucudur. Düzenlenecek bir hizmet içi eğitimde okul psikolojik danışmanları daha çok konsültasyon sürecinin en önemli öğelerinden olan iletişim ve işbirliği konularına değinilmesi gerektiğini, konsültasyona yönelik çeşitli yaklaşımlara ait konsültasyon modellerine ilişkin bilgilerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak okul psikolojik danışmanları hizmet içi eğitimde, konsültasyon çalışmalarını nasıl planlamaları gerektiği, hangi aşamada nelerin yapılması

gerektiği, ne gibi yöntemler kullanmaları gerektiği gibi sürece ilişkin bilgilerin paylaşılmasını ve konsültasyon sürecini anlatan vakaların ya da örnek uygulamaların sunulmasını istemişlerdir. Güven ve Küçükbasmacı (2015) yaptıkları çalışmada katılımcı okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetlerinin daha etkili ve verimli yürütülebilmesi için hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada psikolojik danışmanlar, düzenlenecek hizmet içi eğitimde aile danışmanlığı, kişilerarası ilişkiler, okul yöneticisi ve öğretmenlerin rehberlik hizmetleri konusundaki bilgi ve sorumlulukları gibi konuların yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Güven, Kılıç, Hayran ve Büyüksevindik (2016) tarafından yapılan çalışmada ise okul psikolojik danışmanlarının konsültasyonla ilgili olarak en fazla konsültasyon modelleri ve yöntemleri konusunda, daha sonra konsültasyon çalışmalarının planlanması, okul yönetimine, öğretmenlere ve ailelere yönelik konsültasyon çalışmalarına ilişkin konularda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen bulgularla okul psikolojik danışmanları tarafından konsültasyon modellerine, konsültasyon sürecinin planlanmasına, iletişime yönelik konularda hizmet içi eğitimin gerekli görülmesi açısından benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetine ilişkin bilgi, beceri, deneyim eksikliğinin, meslek hayatındaki hizmet içi eğitimler ile giderilmesi önemli bir ihtiyacın karşılanmasını sağlamakla birlikte, bir bütün olarak rehberlik hizmetlerinin etkililiğini ve verimliliğini artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel kısmından elde edilen sonuçlara bakıldığında ise okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin olarak ebeveynlerin sırasıyla öğrencinin okula uyumunu sağlamak üzere ailelere okul kurallarına ilişkin sunulan oryantasyon hizmetlerinde, öğrencinin kişisel sorunlarına yönelik ailelerle yapılan bireysel görüşme hizmetlerinde ve çocuğun okul başarısında ailenin rolünün önemine ilişkin ailelere sunulan bilgilendirici konsültasyon çalışmalarında en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları; ayrıca ebeveynlerin, konsültasyon çalışmaları kapsamında en düşük yeterlik algısına sahip olduğu konsültasyon çalışmalarının ise sırasıyla ailelerin çocuklarının gidebilecekleri üst eğitim kurumları ve giriş koşullarına dair bilgilendirilmesi, öğrencilerin mesleki gelişimine yardımcı olma konusunda

ailelerin bilgilendirilmesi ve merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin ailelerinin hazırlık sürecine ilişkin bilgilendirici çalışmaların yapılması konularında yürütülen çalışmalar olduğu görülmüştür. Alp (1995) tarafından yapılan velilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmada velilerin “öğrenciye meslek seçiminde gerekli yardım edilmeli” maddesine %98,95 ile, “bir üst öğrenim programına geçişi planlamalarında öğrencilere yardım edilmeli” maddesine %98,16 ile yüksek düzeyde katıldıkları ve bu konulara ilişkin beklenti düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Güven (2007) tarafından yapılan çalışmada da veliler tarafından rehberlik servisinden en yüksek beklentiye sahip olunan konular arasında ilköğretimden sonra çocukların gidebileceği üst okullar konusunda bilgi edinme konusunun yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alp (1995) ve Güven (2007) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bu bulgular ile yapılan çalışmadan elde edilen bulgular arasında sözü edilen konular üzerinde yapılacak konsültasyon çalışmalarına halen var olan ihtiyacın vurgulanması anlamında benzerliğin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguların konsültasyon hizmeti kapsamında yürütülecek velilere yönelik çalışmalarda hangi konulara öncelik verilmesi gerektiğine işaret ettiği düşünülmektedir.

Nicel kısımdan elde edilen sonuçlar arasında okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin ailelerin yeterlik algılarının bazı maddelerde ebeveynlerin yakınlık derecesine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu yer almaktadır. Bu farklılıkların ise anneler lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya ilişkin olarak annelerin babalara kıyasla okulda yürütülen rehberlik çalışmalarına katılımının daha yüksek olmasının annelerin yapılan çalışmalardan haberdar olmasını sağladığı ve bunun sonucunda da yeterlik algılarının babalara kıyasla daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alp (1995) yapmış olduğu çalışmada ise cinsiyete göre, velilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alp’in (1995) bulgusu ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgu arasındaki farkın zaman içerisinde ebeveynler arasında gerçekleşen rol farklılıklarından kaynaklanabileceği ve daha gerçekçi sonuçlara ulaşılmasında ise bu konuda yapılacak araştırmaların yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin ailelerin yeterlik algılarının bazı konularda ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı sonucudur. Bu sonuca göre ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, sunulan konsültasyon hizmetlerini yetersiz olarak algılama eğilimlerinin arttığı söylenilebilir. Alp (1995) tarafından yapılan çalışmada ailelerin rehberlik servisinden beklenti ortalamalarının, ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgunun, yapılan araştırmadan elde edilen ebeveynlerin eğitim düzeylerinin bir farklılaşma kaynağı olduğu bulgusuna benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bunda ise eğitim düzeylerinin yükselmesinin bireylerin değerlendirme ölçütlerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen bu sonuçların yanı sıra nicel kısımdan elde edilen diğer bir sonuç ise okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin ebeveynlerin yeterlik algılarının ilkökul ya da ortaokul velisi olmalarına göre bazı maddelerde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın da çocuğu ilkökula giden veliler lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alp (1995) tarafından yapılan çalışmada ise çocuğunu genel ve meslek lisesine gönderen velilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin özel liseye gönderen velilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven (2007) ise yaptığı çalışmada ilkökul velilerinin, okuldaki PDR uygulamaları konusundaki bilgilendirme beklentilerinin ortaokul velilerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alp (1995) ve Güven (2007) tarafından elde edilen sonuçlar, yapılan araştırmadan elde edilen sonuç ile veli algılarında çocuklarını gönderdikleri eğitim kurumlarına göre anlamlı farklılığın olması bakımından benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda politika yapıcılara, okul psikolojik danışmanlarına ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetine ilişkin bilgi ve uygulamaya dönük donanımlarını artırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda, RAM'lar ve üniversiteler tarafından içeriğinde konsültasyon modellerini, konsültasyon sürecinin yapılandırılmasını, örnek konsültasyon uygulama ve vakalarını içeren hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarına lisans ve lisansüstü dereceler veren üniversitelerin

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dallarının lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına doğrudan konsültasyona yönelik dersler konulabilir ve eğitimler uygulamalarla zenginleştirilebilir.

Okul psikolojik danışmanları ihtiyaç duydukları konuların yanında ailelerin yetersiz olarak algıladıkları öğrencilerin gidebilecekleri üst eğitim kurumları ve giriş koşullarına, öğrencilerin mesleki gelişimine, merkezi sınavlara ve hazırlık süreçlerine, öğrencilerin kitle iletişim araçlarını (internet, tablet, telefon, bilgisayar v.b.) doğru kullanmalarına, öğrencilerin gelişim dönemi (çocukluk, ergenlik v.b.) özelliklerine ve çocuk istismarına yönelik konularda ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarına öncelik verebilirler. Ayrıca okul psikolojik danışmanları tarafından ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarında desteklerine ihtiyaç duyulan öğretmen ve yöneticilerin, ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmaları ve ailelere sunulan hizmetlerin etkililiği ve verimliliğinin artırılabilmesi için öğretmen ve yöneticilere yönelik de konsültasyon çalışmaları düzenlenebilir. Bunların yanı sıra okul psikolojik danışmanları, ailelere yönelik konsültasyon çalışmalarında teknolojinin ve internetin sunduğu imkanlardan da yararlanarak web tabanlı çalışmalar yürütebilirler. Bunlara ek olarak okul psikolojik danışmanları tarafından çoğunlukla annelerin katılımı ile gerçekleşen konsültasyon çalışmalarına, babaların da katılımlarını artırmaya yönelik çaba gösterilmesinin, ailede çocuğa yönelik tutumların ortaklığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanda çalışan araştırmacılar ise ebeveynlerle yapılan konsültasyon çalışmalarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalar yapabilirler. İlkokul ve ortaokulun yanı sıra okul öncesinde ya da ortaöğretimde de ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarını inceleyebilirler. Ayrıca araştırmacılar, yapacakları çalışmalarda okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerle, yöneticilerle, diğer kurumlardaki psikolojik danışmanlarla yaptıkları konsültasyon çalışmalarını da inceleyebilirler.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Abdullah Mücahit ASLAN. Lisans eğitimini Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda tamamlayan yazar, yüksek lisans eğitimini ise Gazi Üniversitesi'nde aynı anabilim dalında tamamlamıştır. Yazar, doktora eğitimine ise Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında devam etmektedir. Halen Gazi Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak görev yapan yazarın çalışma alanlarını, okul psikolojik danışmanlığı, okul temelli konsültasyon hizmetleri, psikolojik danışman yeterlikleri, psikolojik danışma uygulamaları oluşturmaktadır.

He has a bachelor's degree in Guidance and Psychological Counseling from Necmettin Erbakan University and master's degree in the same department from Gazi University. The author is currently a PhD candidate in the department of Guidance and Psychological Counseling at Gazi University. The author's research interests who is currently working as a research assistant at Gazi University include topics as, school counseling, school-based consultation services, school counselor competencies and psychological counseling practices.

Mehmet GÜVEN. Lisansını Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nde; yüksek lisansını İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında tamamlamıştır. Doktora eğitimini ise Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Halen Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olan Prof. Dr. Mehmet GÜVEN, okul psikolojik danışmanlığı, insan ilişkileri ve iletişim, grupla psikolojik danışmanlık alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir.

He has a bachelor's degree in Psychological Services in Education from Ankara University and master's degree in the Psychological Counseling and Guidance from Inonu University. The author completed his Ph. D. in the department of Guidance and Psychological Counseling at Hacettepe University. Prof. Dr. Mehmet Güven who has been working in guidance and psychological counseling department at Gazi University continues his studies on school counseling, human relations and communication, group counseling.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışma ilk yazarın, Prof. Dr. Mehmet Güven danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu nedenle Prof. Dr. Mehmet GÜVEN, çalışmanın tamamlanmasında danışmanlık katkısında bulunmuştur.

This study produced from the first author's master thesis which was supervised by Prof. Dr. Mehmet GÜVEN. Therefore, Prof. Dr. Mehmet GÜVEN provided supervision for the completion of the study.

Çıkar Çatışması/ Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest has been reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

No funding support was received.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Helsinki Deklerasyonu çerçevesinde katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Informed consent was obtained from the participants in the frame work of the Helsinki Declaration.

ORCID

Abdullah Müccabit ASLAN  <http://orcid.org/0000-0001-7468-6103>

Mehmet GÜVEN  <http://orcid.org/0000-0002-0134-7562>

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. (2001). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Akkök, F. (1999). Ailelerin eğitim sürecine katılımı. Y. Kuzgun (Yay. Haz.). *İlköğretimde rehberlik içinde* (s. 257-265). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akman, Y. (2002). Okullardaki konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18), 7-13.
- Alp, D. (1995). *Velilerin ortaöğretimdeki psikolojik danışma rehberlik hizmetlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Ondokuz mayıs üniversitesi, Samsun.
- Aslan, A. M. ve Güven, M. (2017). Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon süreci ve modelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 118-131.
- Atcı, A. (2004). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıfı problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışmanlık birliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-65.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimlerin veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (20. bs.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G. (2002). Bir kurum ve bir sistem olarak aile. A. S. Türküm (Yay. Haz.). *Anne baba eğitimi içinde* (s. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Connell, S., Sanders, M.R. ve Markie-Dadds, C. (1997). Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification*, 21(4), 379-408.
- Cresswell, J.W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S.B. Demir, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doll, B. ve Kratochwill, T. (2010). Treatment of parent-adolescent conflict through behavioral technology training: A case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(4), 281-300.
- Edwards, N.A., Sullivan, J.M., Meany-Walen, K. ve Kantor, K.R. (2010). Child parent relationship training: Parents' perceptions of process and outcome. *International Journal of Play Therapy*, 19(3), 159-173.
- Engin, C. (1996). Velilerin öğretmen algılamalarına göre ilköğretimde rehberlik uzmanlarının rolü ve işlevi. III. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi-Bilimsel Çalışmalar 15-16 Nisan 1996* içinde (s. 162-169). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Garbacz, S. A. ve McIntyre, L. L. (2015). Conjoint behavioral consultation for children with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 450-466.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim birinci kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Gültekin, F. ve Ancioğlu, A. (2007). Okullarda konsültasyon hizmetleri: Türkiye'deki durum. F. Korkut-Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen (Yay. Haz.). *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Mesleklesme sürecindeki ilerlemeler içinde* (s. 251-269). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, M. (2007). İlköğretimde çocuğu olan velilerin çocuklarının okullarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algı ve beklentileri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 108-122.
- Güven, M. ve Küçükbasmacı, Y. (2015). Okul psikolojik danışmanlarının okuldaki konsültasyon hizmetleriyle ilgili görüşleri. 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi "Herkes için Sürdürülebilir Eğitim" 16-18 Nisan 2015* içinde (s. 491-492). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y. ve Büyüksevindik, B. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının hizmetçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 308-322.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okulöncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Korkut-Owen, F. ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(18), 1-17.
- Osborne, C. ve Alfano, J. (2011). An evaluation of consultation sessions for foster carers and adoptive parents. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 395-413.
- Öztoprak, S. (1991). *Rehberlik hizmetlerinin tanıtılmasının veli beklentilerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.
- Ritchie, M. H. (1982). Parental consultation: Practical considerations. *School Counselor*, 29, 402-410.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sommers-Flanagan, J., Polanchek, S., Zeleke, W. A., Hood, M. H. E. ve Shaw, S. L. (2015). Effectiveness of solution-focused consultations on parent stress and competence. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 23(1), 49-55.

- Ünal, H. (2006). *Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Webster-Stratton, C. (1990). Enhancing the effectiveness of self-administered videotape parent training for families with conduct-problem children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(5), 479-492.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.

Extended Abstract

Introduction: Family comes at the beginning of the institutions which have positive impact on the human and it is where children acquire the habits, attitudes, value judgements and the basic emotions about the life (Kuzgun, 2008). When it comes to the school, it is an important institution in the human life where the individuals take the first step in the society after the family, learn living together with the people and acquire universal knowledge and values (Genç, 2005).

Considering the solidarity between school and family in terms of school counseling service, this solidarity can be done through consultation which is an indirect counseling service. Consultation is described as a common work just for the benefit of the child between the school counselor and the people who are responsible for education and training of the child (Akman, 2002). When this description was examined, it is clear that consultation includes not only teachers and school administrators but also families. Therefore, it is accepted that the consultation service will have a great contribution to incooperation of the families in the process by ensuring the togetherness between school and family through counseling services.

The family consultation is a process that school counselors and families come together to enable knowledge sharing between the parts, to get the support of the parents, to cope with the problems of the children, to examine their development, and to make a plan for their future (Ritchie, 1982). This process, as it was understood from the description, necessitates a work as a team consisting of the family and school counselor and thus an indirect service reaches to children through a direct help presented to family. Through the consultation works, parents will have an awareness about the impact of their behaviors on the children, their communication with children, their manners related with training the children and their skills in terms of being a parent.

The aim of this research was to determine how the consultation studies provided to families was conducted by school counselors and to examine whether families' perceptions of competency differed by various variables.

Method: This research was carried out in convergent parallel design from mixed research methods. The mixed research methods are the research types which include gathering both quantitative and qualitative data, analyzing and blending this data, and also, these kinds of research facilitate understanding a research problem better than anyone of the methods used alone (Fraenkel ve Wallen, 2008). Convergent parallel design is the research design that enables gathering both qualitative and quantitative data in the process of gathering data without requiring any succession (Creswell ve Plano Clerk, 2015).

The study group of the research included the school counselors working at the official primary and secondary schools connected to National Educational Ministry in the 2015- 2016 education period in Ankara, and the families of the students studying in these schools. The qualitative data of the research was obtained through semi-structured interviews with 20 school counselors working in 15 different primary and secondary schools. The quantitative data was obtained through participation of 392 parents of students.

The datas in the research was gathered through interview form and survey which were developed by the researcher.

To develop the interview form, firstly the related interview forms in the literature were examined. As a result of this examination, by considering conceptual framework related to consultation, the draft of interview form was created by the researcher, using the studies of Güven and Küçükbaşmacı (2015), Gültekin and Arıcıoğlu (2007), and Karakuş(2008). After that, this draft was presented to 3 lecturers studying on the field, to get their opinions. After the expert opinions and changes related to these opinions, this interview form was implemented as the pilot practice to 4 school counselors, 2 of them at secondary and the other 2 at primary school. After this pilot practice, the interview form was finalized.

To develop the survey form, firstly a outline of the 'Preliminary Information Collection Form' which will enable the preliminary information for the survey was developed by the researchers. The expert opinions of 2 secondary school counselors and 2 primary school counselors were gotten for this outline. As a result of these expert opinions, the 'Preliminary Information Collection Form' was arranged again and finalized. After that, this form was implemented to 15 parents of student from 2 primary and 2 secondary schools. The survey outline was developed through the knowledge gotten as a result of this implementation, via the semi-structured interviews done with school counselors, and using the studies done by Güven (2007), Öztoprak (1991) and Alp (1995). For this survey, the expert opinions were gotten from 5 lecturers' who have conducted the related studies. As a result of the changes done by using these expert opinions on the draft, the pilot practice to 20 parents of student, from 2 primary and 2 secondary schools were implemented. After the pilot practice, the survey was again reviewed, the necessary arrangements were done on it and finalized. The survey composed of 2 parts; one is personal information part with 4 demographic variables and the other one is consultation studies part done by school counselors with the parents of student, including 20 items with triple likert type. Cronbach Alpha Method is an often preferred method for the analysis of reliability (Seçer, 2015). In the reliability analysis of the survey, the value of the Cronbach Alfa of the survey was .86.

Because the research includes both quantitative and qualitative data, the techniques of quantitative and qualitative analysis were used to analyze the data. In the research, to analyse the qualitative data, content analysis was benefited. In the analysis of the quantitative data of the research, missing or incorrect surveys were eliminated firstly, and then the rest of the data sets were transferred to the computer through SPSS21 pocket program and these data sets were analyzed by using chi-square test.

Discussion & Conclusion: According to qualitative results of the research, it was found that school counselors gives point to the fact that consultation services are important and necessary, the education related consultation is inadequate and they need in-service training. Furthermore, the results showed that most of the school counselors was supported efficiently by the teachers and the school management in the consultation studies done with the families and the families benefited through these studies. In addition to these results, it was seen that the school counselors mostly worked with the families on issues related to attitudes of parents, adolescence period and its features, methods of efficient studying, communication in the family, behavior problems, central system exams and besides these, the school counselors implemented the consultation studies through the methods such as individual interviews, the studies of seminar, home visits and group studies. There are many researches in the literature to support this results (Gültekin&Arıcıoğlu, 2007; Güven&Küçükbasmacı, 2015; Karakuş, 2008; Doll & Kratochwill, 2010).

According to the quantitative results of the research, it was seen that the families found the consultation studies about orientation, students's individual problems and school success more effective than the studies about the upper education institutions the students can go, professional development and the central system exams. Moreover, it was concluded that the competency perception of the mothers is higher than the fathers, at the same time the competency perception of the primary schools' parents is higher than the secondary schools' parents. It was also found that the parents who have high level of education have less competency perception than the parents who have low level of education in the consultation studies. There are many researches in the literature to support this results (Alp, 1995; Güven 2007; Garbacz& McIntyre, 2015).

Some suggestions can be presented to the policy makers, school counselors and researchers by considering the results obtained from the research. Firstly, to increase equipment of the school counselors towards knowledge and practice related to the consultation services, the in-service educations including consultation models, configuration of the consultation process, sample consultation practices and cases, can be arranged by Guidance Research Centers and universities in the coordination of National Education Ministry. Additionally, the lessons directly related the consultation

can be given place in the undergraduate, master and doctorate programs of the Psychological Counselling and Counselling Departments of the universities.

In addition to the topics they need, the school counselors can give priority the consultation studies related the topics regarded as not enough by parents, which are the higher education institutions and entry conditions of these institutions, the professional development of the students, the central exams and preparation process of these exams, true using of the mass media (internet,tablet,telephone,computer etc.) by students, the development periods (childhood, adolescence etc.) and child abuse. Furthermore, the consultation studies for the teachers and managers who are needed for their supports, can be arranged by the school counselors to compose a common guidance understanding and to increase effectiveness of the services presented in the consultation studies done with families. In addition to these, school counselors can arrange web-based studies towards families by using the opportunities presented by technology and internet in the consultation studies.

The researchers studying in this area can do experimental studies examining the effectiveness of the consultation studies done with families. They can examine the consultation studies done with families at the pre-school and high school besides at primary and secondary schools. Additionally, researchers can also examine the consultation studies conducted by school counselors with teachers, administrators, and school counselors at other institutions in their researches.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of the University Students Cope with Jealousy in Romantic Relationships in Terms of Certain Variables

Rumeysa Hoşoğlu^{ORCID}, Seher Sevim^{ORCID}

Öz.Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin cinsiyete, aldatılma durumuna, ilişki sayısına ve ilişki süresine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Ankara Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören, en az altı aydır romantik bir ilişkisi olan 527 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin cinsiyet, aldatılma durumu ve ilişki sayılarına göre anlamlı olarak farklılaştığını; ilişki süresi açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler.Romantik ilişki, kıskançlık, başa çıkma

Abstract.In this study, whether or not significant differences the ways the university students cope with the jealousy in romantic relationships were analyzed according to gender, deception status, number of relationships and duration of relationship. Descriptive scanning model was used in the study. The research group of the study has created 527 volunteer university students who have studied at various faculties of Ankara University during the 2015-2016 academic year and have been in a romantic relationship for at least six months. The data in the study were collected by using The Communicative Responses to Jealousy Scale and Personal Information Form. The results of the study showed that the ways used by university students in coping with jealousy in romantic relationships differed significantly in terms of gender, deception status and the number of relationships; while they were not found to differ significantly in terms of the duration of the relationship. The findings are discussed in the light of literature.

Keywords. Romantic relationship, jealousy, cope with

Rumeysa Hoşoğlu (Sorumlu Yazar)
Kapadokya Üniversitesi, Sağlık BilimleriYüksekokulu, Nevşehir,
Türkiye
e-mail: rumeysa.hosoglu@kapadokya.edu.tr

Seher Sevim
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye
e-mail: Seher.Sevim@ankara.edu.tr

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018
Düzeltilme / Revision: 15 Nisan/April 2018
Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018

Ergenlikten yetişkinliğe bir geçiş dönemi olan üniversite dönemi, romantik ilişkilerin başlaması ve devam etmesi için oldukça önemli bir dönemdir (Connolly ve Goldberg, 1999). Bu dönemde romantik bir ilişki yaşamak yoluyla, bireyler yakınlık ihtiyaçlarını karşılamak, kendi kimliklerini keşfetmek gibi olumlu kazanımlar edinirler. Ancak bu ilişkiler her zaman doyum verici değildir, zaman zaman ilişkideki partnerlerden biri veya her ikisi için çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Partnerlerin yaşadıkları bu sorunlardan biri de kıskançlık duygusudur.

Romantik ilişkilerde kıskançlık kavramının literatürde birçok farklı tanımı mevcuttur. Örneğin, Clanton ve Smith'e (1998) göre, romantik ilişkilerde kıskançlık, bireyin yaşadığı ilişkiye gerçek veya hayali olarak üçüncü bir kişinin dahil olmasıyla ortaya çıkan partneri kaybetme korkusudur. Guerrero, Spitzberg ve Yoshimura (2004) romantik ilişkilerde kıskançlığı, bireyin partnerinin başka bir kişi ile ilişki yaşama tehdidini hissettiğinde gösterdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki olarak tanımlamışlardır. Harris'e (2004) göre ise romantik ilişkilerde kıskançlık, kişinin önem verdiği bir ilişkide, gerçek veya hayali bir rakip tarafından öz kavramının tehdit edilmesiyle ortaya çıkan olumsuz duygusal tepkilerin yaşanması olarak açıklanmaktadır. Günümüzde genel olarak kabul gören tanıma göre ise, romantik ilişkilerde kıskançlık, bireyin yaşadığı ilişkinin gerçek veya hayali bir rakip tarafından tehdit edildiğini hissetmesiyle birlikte özsaygısının ve romantik ilişkisinin olumsuz bir şekilde etkilenmesi ve bireyin bu durum karşısında gösterdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerdir (White ve Mullen, 1989).

Romantik ilişkilerde yaşanan kıskançlık hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilen bir durumdur. İlişkideki partnerlerin birbirleriyle ne kadar ilgilendiklerini (Ellis ve Dryden, 2007), aşkı ve sevgiyi gösterebilmesi (Scheinkman ve Werneck, 2010; Warber, 2007) ve ilişkisel ve cinsel bağları güçlendirebilmesi (Pines, 1998; Warber, 2007) kıskançlığın yararlı yönlerini gösterirken; şiddet (Graham ve Wells, 2001; Power, Koch, Kralik ve Jackson, 2006), intihar, cinayet, depresyon (Pines ve Aronson, 1983) ve flört problemleri gibi sonuçlar kıskançlığın zararlı yönlerine işaret etmektedir.

Bir ilişkide kıskançlığın yararlı mı zararlı mı olduğu ise çiftlerin bu duyguyla nasıl başa çıktıklarına bağlıdır (Bull, 1997). Araştırmalar kıskançlık ile başa çıkmak için gösterilen birçok davranış olduğunu göstermektedir, örn: partner ile konuşmak, ilişkiyi sonlandırmak, partneri iğnelemek veya tehdit etmek (Buss,

2000), partnere ve/veya rakibe karşı fiziksel veya sözlü saldırılarda bulunmak gibi (Theiss ve Solomon, 2006).

İlgili alanyazın incelendiğinde romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma davranışları ve cinsiyet değişkeninin birlikte ele alındığı birçok araştırma yapılmış olduğu ve çok çeşitli sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu araştırmalara göre kadınlar kıskançlıkla, yalnız kaldıklarında ağlayarak, daha çekici ol maya çalışarak, partnerini rakibin onunla ilgilenmediğine ikna etmeye çalışarak (Sharpsteen, 1991), daha güzel görünmeye çalışarak (Buss ve Shackelford, 1997), bütünleştirici iletişimi kullanarak (Guerrero ve Reiter, 1998) veya genel olarak yapıcı davranışlar sergileyerek (Demirtaş, 2004) başa çıkmaktadırlar. Bununla birlikte erkekler kıskandıklarını inkâr ederek, durumdan kaçınarak, saldırgan davranışlarda bulunarak (Dodge, 1991; Mullen ve Martin, 1994), finansal kaynaklarını öne çıkararak (Buss ve Shackelford, 1997), rakiple irtibat kurarak (Guerrero ve Andersen, 1998a; Guerrero ve Reiter, 1998; Warber, 2007), muhtemel rakiplerin partner ile iletişim kurmasını sınırlandırarak (Warber, 2007), alkol kullanarak, kendilerine kızarak, rakibi sözlü olarak tehdit ederek (Sharpsteen, 1991) veya genel olarak yıkıcı davranışlar sergileyerek (Demirtaş, 2004) kıskançlıkla başa çıkmaktadırlar.

Alanyazında romantik ilişkilerde kıskançlık ile ilgili olarak ele alınan değişkenlerden bir diğeri de sadakatsizlik yaşantısı hakkındadır. Ancak romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile sadakatsizlik yaşantısının bir arada ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte sadakatsizlik yaşantısına sahip olmanın, romantik kıskançlığın nedenleri arasında olduğunu gösteren araştırma sayısı oldukça fazladır (Burchell ve Ward, 2011; Buss, 2000; Buunk ve Dijkstra, 2000; Campos, Walle ve Dahl, 2013; Fitness ve Fletcher, 1993; Guerrero ve diğerleri, 2004; vb.). Bu araştırmalara göre, önceki veya mevcut ilişkisinde sadakatsizlik yaşayan bireyler, romantik ilişkilerinde daha çok kıskançlık hissetmektedirler.

Son olarak romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile ilişkinin süresi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların hepsinde evli olan bireyler ile evli olmayan bireylerin karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara göre evli bireyler, evli olmayan bireylere oranla, romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkarken, partnere hediyeler vermek, fiziksel görünümelerini değiştirmek/geliştirmek ve iyi ve

sevecen olmak gibi, daha yapıcı yollar kullanmaktadırlar (Demirtaş ve Dönmez, 2006; Guerrero ve diğerleri, 1993; Knox ve diğerleri, 1999).

Romantik ilişkilerde kıskançlık ile ilgili yapılan araştırmaların birçoğunun yurt dışında yapıldığı görölmektedir. Örneğin genç yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalar, romantik ilişkilerde kadınların erkeklerden daha çok rakiplere karşı saldırgan davranışlar göstermeyi destekleme eğiliminde olduklarını (DeWeerth ve Kalma, 1993 ve Paul, Foss ve Galloway, 1993); kadınların romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken erkeklere göre daha çok ruminatif düşünce biçimi eğilimi gösterdiklerini (Tamres, Janicki ve Helgeson, 2002) ve romantik kıskançlıkla yapıcı yollarla baş eden bireylerin ilişki memnuniyeti düzeylerinin, yıkıcı yöntemlerle baş eden bireylerden daha yüksek olduğunu (Warber, 2007) göstermiştir. Aynı zamanda evli olan ve olmayan bireyler üzerinde yapılan araştırmalar evli olmayan bireylerin, evli bireylere kıyasla, tartışmak, partneri ihmal etmek ve kıskançlığı inkâr etmek gibi, olumsuz ve kaçırgan tipte davranışları daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur (Guerrero ve Andersen, 1998b;Thompson, 1998). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma ise davranışsal kıskançlık arttıka, fiziksel ve sözel saldırganlığın arttığını, duygusal ve bilişsel kıskançlığın ise saldırganlık ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını göstermiştir (Tamang, 2017).

Türkiye’de romantik kıskançlık ile ilgili yapılan araştırma sayısının ise olduka sınırlı olduğu ve bu araştırmaların birçoğunun benzer örneklemler üzerinde yürütöldüğu görölmektedir. Örneğin hem evli olan hem de evli olmayan bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, kadınların erkeklere kıyasla kıskançlıkla başa çıkarken daha yapıcı başa çıkma biçimlerini kullandıklarını (Demirtaş ve Dönmez, 2006); kıskançlık uyandıran durumlarda rakiple temasa geçme ve inkâr/kaçınmanın daha çok kullanılmasının ve doğrudan iletişimin daha az kullanılmasının, psikopatolojik belirtileri yordadığını (Arslan, 2015) ve duygusal zekâ düzeyi arttıka bireylerin kıskançlık yaşadıklarında ilişkiyi bitirme ya da bitirmeyle tehdit etme gibi davranışlarda daha az bulduklarını (Akduv ve Aslan, 2017) göstermiştir. Evli bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, romantik ilişkilerde eşin bir başkası ile cinsel birlikteliğine dair kıskançlık arttıka, bağışlamanın alt boyutu olan kaçınma davranışlarının azaldığını, ilişkiyi düzeltmeye yönelik girişimlerde bulunma eğiliminin ise arttığını (Alpay, 2009); flört ederek evlenen kadınların, görücü usulü evlenen kadınlara göre daha kıskanç olduklarını, bunula birlikte, görücü usulü evlenen erkeklerin de flört ederek evlenenlere göre daha kıskanç olduklarını (Güngör-Houser, 2009); yaş

ilerledikçe kıskançlığın azaldığını (Zeytinoglu, 2013); deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip olmanın, kıskançlığın duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarından yalnızca duygusal kıskançlığı yordadığını (Curun ve Çapkın, 2014) ortaya koymuştur. Diğer taraftan, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma ise bilişsel kıskançlık arttıkça ilişki doyumunun azaldığını, duygusal kıskançlık arttıkça ise ilişki doyumunun da arttığını göstermiştir (Ökten, 2016). Bu araştırmalar incelendiğinde birçoğunda katılımcıların hem evli olan hem de evli olmayan bireylerden veya sadece evli olan bireylerden oluştuğu, yalnızca üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sayısının az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmalar ele alınan değişkenler açısından incelendiğinde, Türkiye’de romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin incelendiği araştırma sayısının yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmada ise üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin cinsiyet, aldatılma durumu, ilişki sayısı ve ilişki süresine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Evlilik öncesi dönemde, kıskançlık duygusu ve bu duygu ile başa çıkma biçimleri gibi, romantik ilişkilere ilişkin sahip olunan duygu ve davranış kalıpları evlilikte de devam edebilmekte ve hem bireyin hem de bireyin partnerinin iyi oluşuna olumlu veya olumsuz yönde yansıyor, bireyi, partneri ve/veya ilişkiyi etkileyebilmektedir (Arnett, 2004). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile ilgili değişkenlerin belirlenmesi, bireylerin daha sağlıklı yakın ilişkiler kurabilmelerine yardımcı olacaktır.

Bu doğrultuda bu araştırmada, üniversitede lisans öğrenimi gören öğrencilerin romantik ilişkilerinde kıskançlık ile başa çıkma biçimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerde kıskançlıkla yapıcı, yıkıcı-kaçınan ve rakip odaklı başa çıkma biçimleri cinsiyete göre manidar düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerde kıskançlıkla yapıcı, yıkıcı-kaçınan ve rakip odaklı başa çıkma biçimleri daha önce aldatılıp aldatılmama durumuna göre manidar düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerde kıskançlıkla yapıcı, yıkıcı-kaçınan ve rakip odaklı başa çıkma biçimleri şimdiye kadarki romantik ilişki sayısına göre manidar düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerde kıskançlıkla yapıcı, yıkıcı-kaçıngan ve rakip odaklı başa çıkma biçimleri mevcut romantik ilişkinin süresine göre manidar düzeyde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin cinsiyete, aldatılma durumuna, ilişki sayısına ve ilişki süresine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırma, betimsel tarama modeline göre yürütölmüştür. Betimsel tarama modeli kısaca, araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010). Frankel ve Wallen (1993)'e göre insanların ne düşündükleri ve ne yaptıklarının belirlenmesiyle ilgili araştırmalarda bu model kullanılabilir.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören, en az altı aydır romantik bir ilişkisi olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 527 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre dağılımı

Kişisel bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	328	62
	Erkek	199	38
	Toplam	527	100
Sınıf	1	66	12
	2	111	21
	3	210	40
	4	140	27
	Toplam	527	100

Fakülte	Hukuk	49	9
	Siyasal Bilgiler	77	15
	İletişim	26	5
	Mühendislik	143	27
	Ziraat	46	9
	Dil-Tarih-Coğ.	90	17
	Eğitim Bilimleri	96	18
Toplam		527	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %62’si kadın, %38’i erkektir. Öğrencilerinin %40’ı üçüncü sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin %27’si Mühendislik Fakültesi’nde, %9’u Ziraat Fakültesi’nde ve %60’ı sosyal bilimler alanında eğitim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler ‘Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılarak toplanmıştır.

Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği (KKGİTÖ). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlığa karşı verdikleri tepkilerini ölçmek amacıyla Guerrero ve diğerleri tarafından (1995) geliştirilen ölçek Guerrero, Hannawa ve Babin (2011) tarafından gözden geçirilmiştir. 52 maddeden oluşan ölçek 7’li likert derecelendirmeye sahiptir (1= Hiç, 7= Çok). Dört boyut altında yer alan 11 alt ölçekten oluşan ölçeğin boyut ve alt ölçekleri; Yıkıcı iletişim boyutu: olumsuz iletişim, şiddet içeren iletişim, partneri kıskandırmak; Yapıcı iletişim boyutu: bütünleştirici iletişim ve telafi edici yenilemeler; Kaçınan iletişim boyutu: inkâr ve sessizlik ve Rakip odaklı iletişim boyutu: gözetleme, rakiple iletişim kurmak, rakibi küçümseme ve sahiplenme işaretleri olarak adlandırılmaktadır. Güvenirlilik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .90, .92, .83, .87, .82, .73, .95, .87, .90, .84 ve .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçeklerle geçerliğine kanıt bulmak için Hendrick tarafından (1988) geliştirilmiş olan İlişki Durum Belirleme Ölçeği (İDBÖ) kullanılmıştır. İDBÖ ile Yapıcı iletişim arasında .36; Yıkıcı iletişim arasında -.30, Rakip odaklı iletişim arasında -.17 ve Kaçınan iletişim arasında -.07 korelasyon bulunmuştur.

Ölçek Türkçe’ye Hoşoğlu ve Sevim (2018) tarafından uyarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda, orijinalölçekte ‘şiddet içeren iletişim’ faktöründe yer

alan bir maddenin, faktör yükünün düşük olması sebebiyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve üç boyut (Yapıcı iletişim, Yıkıcı-Kaçınan iletişim, Rakip odaklı iletişim) altında toplanan 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış ($\chi^2/sd = 3.33$; RMSEA = .073; CFI = .92; IFI = .92; RFI = .87; SRMR = .096 ve NNFI = .91) ve ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında KKGİTÖ ile İlişki Durum Belirleme Ölçeği (İDBÖ) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yapıcı iletişim için $r = .21$, Yıkıcı-Kaçınan iletişim için $r = -.34$ ve Rakip odaklı iletişim için $r = -.20$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Yapıcı iletişim için 0.84, Yıkıcı-Kaçınan iletişim için 0.85 ve Rakip odaklı iletişim için 0.90'dır. Sonuç olarak; ölçek, 51 maddeden oluşan, 7'li Likert tipi bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk kültüründe, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlık karşısında gösterdikleri iletişim tepkilerini belirlemede kullanılabilcek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bilgi formunda katılımcılara ilişki süreleri ve ilişkilerine ilişkin sorular sorulmuştur.

İşlem

Uygulama için gerekli etik izin, 2015-2016 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Etik Kurul'undan alındıktan sonra, ölçekler, üniversitenin çeşitli fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere, gönüllülükleri doğrultusunda, ders saati içerisinde uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara araştırmacının amacı hakkında bilgi verilmiştir ve uygulamaya yalnızca en az altı aydır romantik bir ilişkisi olan öğrenciler katılmıştır. Uygulama esnasında araştırma ve/veya ölçekler ile ilgili sorular sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Tüm ölçek setinin uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesinde IBM SPSS 20 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerden birden fazla bağımsız değişkenin, birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi

(MANOVA) kullanılmıştır (Tabachnick ve Feidell, 1996). Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

Çoklu karşılaştırma analizlerinde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde, özellikle üç ayrı hedef kitle olması, yani grup sayısının fazla olması ikili karşılaştırmalarda hata payının artmasına yol açmaktadır. Bu nedenle Bonferroni düzeltmesi (correction) yapılması önerilmektedir. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık düzeyi/grup sayısı formülü ile belirlenmektedir (Vialatte ve Cichocki, 2008). Bu çalışmada anlamlılık düzeyi, Bonferroni düzeltmesi ile grup sayısı üç olduğu için $0.05/3 = 0.016$ olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla gruplar arasındaki farkın test edilmesi için kullanılan tek yönlü varyansanalizinde anlamlılık düzeyi 0.016 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. *Katılımcıların Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular*

Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların cinsiyetlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların cinsiyetlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimi	Cinsiyet	N		Ss
Yapıcı İletişim	Kadın	328	55.22	11.04
	Erkek	199	54.68	11.09
Yıkıcı-Kaçıngan İletişim	Kadın	328	63.51	15.30
	Erkek	199	60.47	14.79
Rakip Odaklı İletişim	Kadın	328	51.57	20.20
	Erkek	199	52.35	20.21

Kıskançlıkla başa çıkma değişkeninin alt boyutları olan yapıcı iletişim, yıkıcı-kaçıngan iletişim ve rakip odaklı iletişim değişkenlerinin kadın ve erkek

katılımcılara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla çok yönlü varyans analizi(MANOVA) kullanılmıştır.

Cinsiyet değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimlerinin cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır, WilksLambda (λ) = 0.982, $F(3, 523) = 3.258$, $p < .05$. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre cinsiyetlerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre cinsiyetlerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Cinsiyet	Yapıcı İletişim	35,859	1	35,859	,293	.589	.001
	Yıkıcı- Kaçınan İletişim	1144,500	1	1144,500	5,010	.026	.009
	Rakip Odaklı İletişim	75,081	1	75,081	,184	.668	.000

Elde edilen sonuçlara göre, kadın ve erkek katılımcılar yıkıcı-kaçınan iletişim biçimi bakımından birbirinden farklı özellikler göstermektedirler. Kadın ve erkek katılımcıların ortalamaları incelendiğinde, kadın katılımcıların, erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yıkıcı-kaçınan iletişim ($\bar{x}_{kadın} = 63.51$ ve $\bar{x}_{erkek} = 60.47$) sergiledikleri saptanmıştır. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki büyüklüğü olduğu ($\eta^2 = .009$) görülmektedir. Bu sonuç, romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken yıkıcı-kaçınan bir iletişim kullanmanın kadın katılımcılar arasında daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, analiz sonuçlarına göre, yapıcı iletişim (kadın katılımcılar, $\bar{x} = 55.22$, $S = 11.04$; erkek katılımcılar, $\bar{x} = 54.68$, $S = 11.09$) ve rakip odaklı iletişim (kadın katılımcılar, $\bar{x} = 51.57$, $S = 20.20$; erkek katılımcılar, $\bar{x} = 52.35$, $S = 20.21$) açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2. Katılımcıların Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin Aldatılma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların aldatılma durumlarına ilişkin bilgi, "Aldatıldım" ve "Aldatılmadım" şeklinde kendi beyanları esas alınarak incelenmiştir.

Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların aldatılma durumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların aldatılma durumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimi	Aldatılma Durumu	N		Ss
Yapıcı İletişim	Aldatıldım	156	55.46	11.02
	Aldatılmadım	371	54.82	11.07
Yıkıcı-Kaçıngan İletişim	Aldatıldım	156	64.78	16.86
	Aldatılmadım	371	61.35	14.30
Rakip Odaklı İletişim	Aldatıldım	156	55.80	21.65
	Aldatılmadım	371	50.21	19.33

Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin, ilişkisi devam ederken partnerinin gizli bir ilişkisi olanlarla olmayanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla MANOVA kullanılmıştır.

Aldatılma değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimlerinin aldatılma durumu bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır, WilksLambda (λ) = 0.982, F (3, 523) = 3.130, p<.05. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre aldatılma durumlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre aldatılma durumlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Aldatılma durumu	Yapıcı İletişim	44,526	1	44,526	,364	.547	.001
	Yıkıcı- Kaçıngan İletişim	1288,454	1	1288,454	5,647	.018	.011
	Rakip Odaklı İletişim	3429,684	1	3429,684	8,532	.004	.016

Elde edilen sonuçlara göre, aldatılan ve aldatılmayan katılımcılar yıkıcı-kaçıngan ve rakip odaklı iletişim düzeyleri bakımından birbirinden farklı özellikler göstermektedirler. Aldatılan ve aldatılmayan katılımcıların ortalamaları incelendiğinde, aldatılan katılımcıların, aldatılmayan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yıkıcı-kaçıngan iletişim (aldatılan = 64.78 ve aldatılmayan = 61.35)

verakip odaklı iletişim (aldatılan = 55.80 ve aldatılmayan = 50.21) sergiledikleri saptanmıştır. Bu farklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, etki büyüklüklerinin küçük olduğu (sırasıyla $\eta^2=.011$ ve $\eta^2=.016$) görülmektedir. Bu sonuç, partneri tarafından aldatıldığını bildiren katılımcılar arasında, romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken yıkıcı-kaçınan ve rakip odaklı bir iletişim kullanmanın daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, analiz sonuçlarına göre, yapıcı iletişim açısından aldatılan ($\bar{x} = 55.46$, $S = 11.02$) ve aldatılmayan ($\bar{x} = 54.82$, $S = 11.07$) katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Katılımcıların Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin İlişki Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

İlişki sayısı değişkeni, şu ana kadar 1-2 ilişki yaşayanlar ($n = 288$), 3-5 ilişkisi olanlar ($n = 188$) ve 6 ve üzeri ilişki yaşayanlar ($n = 51$) şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların ilişki sayılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların ilişki sayılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimi	İlişki Sayısı	N		Ss
Yapıcı İletişim	1-2	288	55.84	10.33
	3-5	188	53.02	12.11
	6 ve üzeri	51	57.69	9.88
Yıkıcı-Kaçınan İletişim	1-2	288	61.79	14.42
	3-5	188	63.33	16.42
	6 ve üzeri	51	62.04	14.61
Rakip Odaklı İletişim	1-2	288	51.58	20.17
	3-5	188	51.39	20.70
	6 ve üzeri	51	55.22	18.36

Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin ilişki sayısı bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla çok yönlü varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Elde edilen MANOVA sonuçları, katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimlerinin ilişki sayıları bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır, WilksLambda (λ)

= 0.974, $F(6, 1044) = 2.336$, $p < .05$. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre ilişki sayılarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre ilişki sayılarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
İlişki sayısı	Yapıcı İletişim	1313,006	2	656,503	5,462	.004	.020
	Yıkıcı- Kaçınan İletişim		2	137,537	,597	.551	.002
	Rakip Odaklı İletişim	275,075					
		637,202	2	318,601	,781	.459	.003

Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonucu, ilişki sayısı az olan (ilişki sayısı 1-2 olan) katılımcıların ve çok sayıda ilişki yaşayan (ilişki sayısı 6 ve üzeri olan) katılımcıların, ilişki sayısı 3-5 olan katılımcılara oranla anlamlı derecede daha çok yapıcı iletişimi

kullandıklarını göstermektedir (1-2 ilişki = 55.84, $p = .00$ ve 6 ve üzeri ilişki = 57.69, $p = .011$). Bu farkta ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde küçük etki büyüklüğü olduğu ($\eta^2 = .020$) görülmektedir. Bu sonuç, romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken yapıcı bir iletişim kullanmanın, ilişki sayısı az olan (ilişki sayısı 1-2 olan) katılımcılar ve çok sayıda ilişki yaşayan (ilişki sayısı 6 ve üzeri olan) katılımcılar arasında daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, analiz sonuçlarına göre, yıkıcı-kaçınan iletişim ($p > .016$) ve rakip odaklı iletişim ($p > .016$) açısından 1-2 ilişki yaşayan, 3-5 ilişkisi olan ve 6 ve üzeri ilişki yaşayan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. Katılımcıların Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin İlişki Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

İlişki süresi değişkeni ay olarak ele alınmış ve kategoriler 6-11, 12-24 ve 25 ve üzeri şeklinde incelenmiştir. Katılımcıların KKGİTÖ'nden almış oldukları puanların ilişki sürelerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların KKGİTÖ'ndenalmış oldukları puanların ilişki sürelerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimi	İlişki Süresi	N		Ss
Yapıcı İletişim	6-11	185	55.08	11.48
	12-24	155	55.21	10.44
	25 ve üzeri	187	54.79	11.17
Yıkıcı-Kaçıngan İletişim	6-11	185	63.50	14.67
	12-24	155	61.73	16.32
	25 ve üzeri	187	61.77	14.66
Rakip Odaklı İletişim	6-11	185	52.98	19.41
	12-24	155	52.39	21.23
	25 ve üzeri	187	50.34	20.07

Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin, ilişki süreleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla MANOVA kullanılmıştır.

İlişki süresi değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimlerinin ilişki süreleri bakımından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır, WilksLambda (λ) = 0.994, F (6, 1044) = 0.492, $p > .05$. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre ilişki sürelerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların kıskançlıkla başa çıkma biçimlerine göre ilişki sürelerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
İlişki süresi	Yapıcı İletişim	8003,782	2	102,613	,817	.864	.124
	Yıkıcı- Kaçıngan İletişim	19046,478	2	244,186	1,072	.328	.157
	Rakip Odaklı İletişim	32573,128	2	417,604	1,028	.420	.152

Bu sonuca göre, katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimleri, ilişki süreleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin cinsiyet, aldatılma durumu ve ilişki sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığını, ancak ilişki süresine göre anlamlı bir değişim olmadığını göstermiştir.

Romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkarken kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha çok yıkıcı-kaçınan bir iletişim biçimini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki sonuçlarla tutarlıdır (DeWeerth ve Kalma, 1993; Paul, Foss ve Galloway, 1993; Tamres, Janicki ve Helgeson, 2002). Bu araştırmalara ilave olarak Türkiye’de üniversite öğrencileri üzerinde nitel yöntem kullanılarak yapılan bir araştırmada da bu araştırma ile benzer şekilde, kadın katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlık hissettiklerinde daha olumsuz başa çıkma davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Sevim ve Hoşoğlu, 2013). Bu sonuçlar, üniversite öğrencileri arasında, kadınların genel olarak erkeklere kıyasla daha az saldırgan davranışlarda bulunmalarına rağmen, ilişkide yaşanan problemleri erkeklere göre daha tehdit edici olarak algıladıkları ve bundan dolayı romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkarken de yıkıcı-kaçınan bir iletişim kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte erkeklerin yıkıcı kaçınan iletişimi kadınlara göre daha az kullandıklarını ifade etmeleri beklendiği bir bulgu değildir. Ancak cinsiyet ve duyguların ifade edilmesi arasındaki ilişkinin varlığının, toplumda kadın ve erkeklere atfedilen cinsiyet rolleri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Cinsiyet rolleri, kadının ve erkeğin toplumsal olarak belirlenmiş cinsiyet özelliklerine göre toplum içinde üstlenmesi beklenen roller, sahip olması istenen davranış ve tutumlardır (Bem, 1984). Cinsiyet rollerine göre genel olarak kadınlardan duygularını belli etmeleri (Ickes, 1993), erkeklerden ise duygularını açığa vurmamaları beklenmektedir (Bem, 1974). Yapılan araştırmalar da kadınların erkeklere oranla duygularını ifade etme konusunda daha çok desteklendiğini (Flannery, 1993) ve duygularını daha çok ifade ettiklerini göstermektedir (Clancy ve Dollinger, 1993). Bu nedenle bu araştırmada kadınların yıkıcı kaçınan iletişimi erkeklere göre daha çok kullandıklarını belirtmelerinin, kıskançlık duygularını ve bu duyguya yönelik tepkilerini daha kolay ifade etmelerine ilişkin öğrenilmiş cinsiyet rollerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Literatürde bu araştırmanın sonucunu desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda, kadınların kıskançlık hissettiklerinde ‘yapıcı’ başa çıkma biçimlerine, erkeklerinse ‘yıkıcı’ başa çıkma biçimlerine başvurduklarını göstermiştir (Brehm, 1992; Carson ve Cupach, 2000; Demirtaş ve Dönmez, 2006; DeSteno, Bartlett, Braverman ve Salovey, 2002; Guerrero ve diğerleri, 2004; Melamed, 1991; Pines ve Aronson, 1983; Sagarin ve diğerleri, 2012; Warber, 2007). Bu araştırmaların yanı sıra Bevan (2011) romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkmak için kullanılan iletişim biçimlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını araştıran 10 araştırmanın sonuçlarını incelediği bir meta analiz çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, yıkıcı ve kaçınan başa çıkma biçimlerinin kadınlar ve erkekler tarafından eşit derecede kullanırken, yapıcı iletişimin kadınlar tarafından daha çok kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda incelenen bu araştırmaların bazılarının sonuçlarına göre, kadınlara kıyasla erkekler, rakip odaklı başa çıkma biçimlerini daha çok kullanmaktadır. Literatürde cinsiyete göre farklı sonuçlar elde edilmiş olmasının bireylerin ilişki durumları, ilişki süreleri, yaşları, sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim seviyeleri, yetiştikleri ortamın kültürel özellikleri, kişilik özellikleri gibi birçok faktörden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan, bu araştırmanın sonuçlarının, kadın katılımcıların romantik ilişkilerinde erkek katılımcılardan daha çok yıkıcı-kaçınan bir iletişim biçimini kullandıklarını göstermesi, araştırmada kullanılan ölçeğin yıkıcı-kaçınan boyutunun, ‘olumsuz iletişim’, ‘partneri kıskandırmak’, ‘sessizlik’ ve ‘inkar’ faktörleri ile ilgili daha çok madde içerirken, fiziksel şiddeti içeren yalnızca bir faktörünün (‘şiddet içeren iletişim’) olması, dolayısıyla, sözel saldırganlık ile ilgili daha fazla madde içermesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalar, cinsiyet ile romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken kullanılan iletişim biçimleri arasındaki ilişkiyi açıklamada katkı sağlayacaktır.

Romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkarken, aldatıldığını bildiren katılımcıların aldatılmadığını bildiren katılımcılardan daha çok yıkıcı-kaçınan ve rakip odaklı iletişim biçimini tercih ettikleri görülmektedir. Alanyazında romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile sadakatsizliğin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, çoğu durumda, sadakatsizlik yalnızca bir ihtimal olduğunda bile, birçok bireyde kıskançlık uyandırabildiğini belirtmişlerdir (Berman ve Frazier, 2005; Buunk ve Dijkstra, 2000; Edlund, 2006; Rydell ve Bringle, 2007). Diğer taraftan

aldatıldıklarını düşünen bireylerin daha yoğun kıskançlık hissettikleri ifade edilmektedir (Harris, 2002; Honeycutt ve Cantrill, 2014). Bu durumda bireyler ortaya çıkan kıskançlık hisleriyle başa çıkmak için rakip odaklı bir başa çıkma biçimini tercih edebilirler. Aynı zamanda aldatılma yaşantısına sahip bireyler, benlik algılarını ve benlik saygılarını korumaya dönük davranışlarda bulunurlar. Bu sebeple ilişkilerinin geleceği ve partnerlerinin ilişkilerine yönelik hedefleri hakkında bir belirsizlik hissetme durumları halinde kıskançlıklarını ifade etmeyebilirler. Bununla birlikte aldatılma deneyimi sonunda ortaya çıkan yoğun kıskançlık duygusu ve ona eşlik eden öfke, kızgınlık gibi olumsuz duygular neticesinde bireyler ilişkilerine dair hissettikleri belirsizlikten kurtulmak için daha yıkıcı bir iletişim kullanabilirler. Eğer sadakatsizlik deneyimi mevcut ilişkide değil de daha önceki ilişki veya ilişkilerde meydana geldiyse, bireyler geçmiş yaşantılarının etkisiyle, kıskançlık hissettiklerinde, rakip olarak gördükleri kişilere daha çok odaklanabilirler ve/veya bu bireyler sadakatsizlik yaşantısına karşı eşik düzeyleri daha düşük olabileceği için daha yıkıcı-kaçıngan bir başa çıkma biçimi kullanabilirler. Bu gibi durumlarda bireyler kıskançlık hisleri ile başa çıkmak için partnerle tartışmak, partneri kıskandırmak, suçlamak, tehdit etmek gibi yıkıcı bir iletişim veya partnerin olası rakiplere erişimini sınırlamak, rakiple iletişim kurmaya çalışmak gibi rakip odaklı bir iletişim tercih edebilirler (Guerrero ve Andersen, 1998b; Guerrero, Hannawa ve Babin, 2011; Pfeiffer ve Wong, 1989). Bu sebeplerle aldatılma yaşantısı olan bireylerin yıkıcı-kaçıngan ve rakip odaklı bir iletişim kullanmalarının beklenen bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

İlişki sayısı değişkeni ele alındığında ortaya çıkan bulgular ise ilişki sayısı 1-2 ve 6 ve üzeri olan katılımcıların, ilişki sayısı 3-5 olan katılımcılara oranla anlamlı derecede daha fazla yapıcı iletişimi kullandıklarını göstermektedir. Alanyazında romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile ilişki sayısının incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte literatürde, ilişki deneyiminin, bireylerin mevcut ilişkilerindeki problemleri çözme davranışları üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Gizir (2013)'e göre daha önce ilişki deneyimine sahip olmayan bireyler, ilişkilerine dair daha mükemmeliyetçi bir tutum sergileyebilir ve yüksek düzeyde işlevsel olmayan romantik ilişki inançlarına sahip olabilirler. Örneğin, Küçükarslan ve Gizir (2014) de bir araştırmalarında ilk ilişkisini yaşayan üniversite öğrencilerinin, ilk ve tekise aşkın sonsuza kadar devam edeceğine ve birey için yalnızca bir tek gerçek aşk olabileceğine yönelik bir ilişki inancına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu

inançlar bireylerin ilişkilerinin devam edeceğine yönelik güdülenmelerini arttırarak (Sprecher ve Metts, 1999), ilişkileri ile ilgili problemleri görmezden gelmelerini veya bu problemler karşısında daha iyimser olmalarını sağlayabilir (Küçükarslan ve Gizir, 2014). Dolayısıyla romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken ilişki sayısı 1-2 olan öğrencilerin, ilişki sayısı 3 -5 olan öğrencilere göre daha çok yapıcı bir iletişim kullanmaları, ilk ilişkilerine çok önem vermeleri ve ilk ilişkilerinde olumlu duyguları daha yoğun yaşamaları ile ilgili olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, ilişki sayısı 6 ve üzeri olan öğrencilerin, ilişki sayısı 3-5 olan öğrencilere oranla romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkarken yapıcı iletişimi daha çok kullandıkları yönündedir. Bu sonucun da literatür ile tutarlı olduğu söylenebilir. Örneğin Bahadır'a göre (2006) ilişki sayısı arttıkça, partnerler arasında yaşanan çatışma sıklığı azalmaktadır. Romantik ilişkilerde kıskançlık da partnerler arasında çatışma ortaya çıkaran bir ilişki problemi olarak değerlendirildiğinde, ilişki sayısı arttıkça, partnerlerin yapıcı başa çıkma biçimlerini tercih etmeleri beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda kıskançlık hissedildiğinde gösterilen tepkiler ve kullanılan başa çıkma biçimleri, daha sonraki öğrenmeler ile şekillenmektedir (Attridge, 2013; Bevan, 2009; Mathes ve Deuger, 1982). Çünkü bireylerin geçmiş ilişki yaşantıları, mevcut ilişkilerindeki, kıskançlık deneyimleri gibi, ilişki problemleri ile başa çıkma davranışlarını etkilemektedir (Nagra, 2003). Bu nedenle kıskançlığın deneyimlenmesi ve ifade edilmesi de zamanla değişebilmektedir (Buunk, 1982). Böylelikle bireyler mevcut ilişkilerinde, geçmiş ilişkilerinden farklı şekillerde kıskançlıkla başa çıkabilmektedirler. Örneğin daha sonraki ilişkilerde partnerler farklı ilişki ödülleri sağlayabilirler (Mathes, 1986) ve bu nedenle ilişkisini sürdürmek isteyen bireyler kıskançlıkla başa çıkarken daha yapıcı yollar tercih edebilirler. İlave olarak Brehm ve diğerleri (2001)'ne göre, kıskançlık ile yapıcı olarak başa çıkabilmek için öncelikle, kıskançlık 'gerçek aşk'ın bir işaretidir düşüncesinden uzaklaşılmalıdır. İlişki sayısı arttıkça gerçekçi olmayan ilişki inançları azaldığı için, bireyler ilişki problemlerini azaltmaya yönelik daha yapıcı bir tutum göstermeye başlayabilirler (Küçükarslan ve Gizir, 2014).

Son olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimlerinin, ilişki süreleri bakımından anlamlı farklılık göstermediği yönündedir. Romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile ilişkinin süresi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, ilişkinin süresi arttıkça yıkıcı baş etme biçimlerine

başvurma sıklığı azalırken, yapıcı basetme biçimlerine başvurma sıklığının ise arttığını göstermiştir (Demirtaş ve Dönmez, 2006; Guerrero ve diğerleri, 1993; Knox ve diğerleri, 1999). Bu araştırmada ise ilişkinin süresi ile kıskançlıkla başa çıkma biçimleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmeyerek literatürdeki araştırmalardan farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. İlişkinin süresi ile kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar incelendiğinde, katılımcıların hem evli olan hem de evli olmayan bireylerden oluştuğu ve araştırmalarda evli olan ve olmayan bireylerin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin karşılaştırıldığı gözlenmektedir. Evli bireylerin hem duygusal hem de maddi olarak ilişkilerine yönelik yaptıkları yatırımlar evli olmayan bireylere göre daha fazla olabilir. İlişkiye fazla yatırım yapılması evli bireylerin, ilişkilerini bitirmeleri halinde zaman, enerji ve maddi kaynaklar gibi yönlerden büyük bir kayba uğrayabileceklerini düşünmelerine sebep olabilir. Bu durum evli bireylerin partnerlerine ve ilişkilerine yüksek düzeyde bağlı olmalarını ve ilişkilerini bitirebilecek olası tartışmalara karşı daha temkinli olmalarını sağlayabilir. Bu sebeple evli bireyler kıskançlık gibi ilişki problemleri ile karşılaştıklarında ilişkilerinin sonlanmasına neden olabilecek riskli tartışmalardan uzak durarak daha yapıcı bir iletişim kullanmayı tercih edebilirler. Bu araştırmada ise katılımcıların ilişki süresi ortalama iki yıldır ve katılımcıların tamamını evli olmayan bireyler oluşturmuştur. Çalışma grubundaki bu farklılık, ilişkinin süresi ile kıskançlıkla başa çıkma biçimleri arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemesi üzerinde etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerinin cinsiyet, aldatılma durumu ve ilişki sayılarına göre anlamlı olarak farklılaştığını; ilişki süresi açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, üniversitelerde çalışan ruh sağlığı uzmanlarının, danışanlarının romantik ilişkilerinde kıskançlıkla başa çıkma biçimlerini belirleyerek ve bu başa çıkma biçimleri ile ilgili değişkenleri dikkate alarak, elde ettikleri bu bilgileri danışanlarının olumsuz ilişkisel davranışları hakkında iç gözü kazanmalarını sağlamak için kullanabilecekleri düşünülmektedir. Aynı zamanda bu bilgilere sahip olmak, uzmanlara, danışanlarına, kıskançlık hissettiklerinde daha yapıcı başa çıkma davranışları sergilemeyi öğretmelerine yardımcı olabilir.

Kıskançlık, 'normal'den, patolojik (hastalıklı) kıskançlığa kadar değişen bir süreklilikte kavramsallaştırılmaktadır (Cipriani, Vedovello, Nuti ve

Fiorino,2012; Cobb, 1979). Bu araştırma normal kıskançlık hissedenden katılımcılar ile yürütölmüştür. Gelecek araştırmalarda hastalıklı kıskançlık kavramı ve ölkemizde nasıl ortaya çıktığı incelenebilir. Ayrıca, bu kıskançlık biçimi ile ilişkili değişkenler araştırılabilir. Böylelikle hastalıklı kıskançlık ile başa çıkmak için müdahale programları geliştirilebilir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Rumeysa Hoşoğlu. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde tamamladıktan sonra, Ankara Üniversitesinde, aynı bölümde doktora eğitimini tamamladı. Kapadokya Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü'nde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma konuları arasında, romantik ilişkiler, kıskançlık, psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve affetme çalışmaları bulunmaktadır.

First Author. After completing her undergraduate and graduate education at OndokuzMayıs University on guidance and psychological counseling, she completed her doctorate at the same department at Ankara University. She has been working as an assistant professor in Child Development Department of Cappadocia University. Her research interests include topics as, romantic relationships, jealousy, psychological resilience, self-efficacy and forgiveness.

Seher Sevim. Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma konuları arasında Aile rehberliği, kadının çalışmasına karşı tutumlar, ergenlerin ana babalarıyla ilişkileri gibi konularda yayınları vardır.

She has been working as a professor in Guidance and Counseling Department of Ankara University. Her research interests are family life education, women's work roles, adolescent-parent relationships.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Bu çalışma, RH'nin, Prof. Seher Sevim'in danışmanlığında bitirdiği doktora tezinin bir parçasıdır. Bu nedenle Prof. Seher Sevim, çalışmanın tamamında katkı sağlamıştır.

This study is part of the PhD dissertation that RH has completed under the supervision of Prof. SeherSevim. Therefore, Prof. SeherSevim contributed throughout the study.

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Fonlama / Funding

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

This study was supported by TUBITAK.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Çalışma için etik izin Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınmıştır.

Ethical permission was granted from Ankara University Scientific Research and Publication Ethics Committee.

ORCID

Rumeysa Hoşoğlu <https://orcid.org/0000-0003-3033-2965>

Seher Sevim <https://orcid.org/0000-0002-4914-2486>

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın yaptığı doktora tezinden üretilmiştir ve TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akdur, S. ve Aslan, B. (2017). Duygusal zekâ ile ilişki doyumu arasında duygu düzenleme güçlüğü ve romantic kıskançlığın aracılığı. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(9), 71-88. DOI: 10.7816/nesne-05-09-04
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisanstezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arslan, S. (2015). *Adult attachment, stage of threat, and romantic jealousy in relation to psychopathological symptoms: importance of personal characteristics and quality of relationship*. Unpublished graduate dissertation, Middle East Technical university, Ankara.
- Attridge, M. D. (2013). Jealousy and relationship closeness: Exploring the good (reactive) and bad (suspicious) sides of romantic jealousy. *Sage Open*, 3(1), 1-16. DOI: 10.1177/2158244013476054
- Bahadır, S. (2006). *Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, çatışma çözme stratejileri ve olumsuz duygu durumu düzenleme arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bem, S. L. (1974). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634-643. DOI: 10.1037/h0077098
- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Eds.), *Psychology and gender: Nebraska Symposium on Motivation*, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Berman, M. I. ve Frazier, P. A. (2005). Relationship power and betrayal experience as predictors of reactions to infidelity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(12), 1617-1627. DOI: 10.1177/0146167205277209
- Bevan, J. L. (2009). *Life without jealousy: A Practical Guide*. Ann Arbor: Loving Healing Press.
- Brehm, S. S. (1992). *Intimate relationships*. NY: McGraw Hill.
- Brehm, S. S., Miller, R., Perlman, D. and Campbell, M. S. (2001). *Intimate relationships*. New York: McGraw-Hill.
- Bull, A. J. (1997). *An investigation of the relationship between communication competence and interactive strategies for coping with romantic jealousy*(Unpublished master's thesis). University of Nebraska at Omaha, Omaha.
- Burchell, J. L. ve Ward, J. (2011). Sex drive, attachment style, relationship status and previous infidelity as predictors of sex differences in romantic jealousy. *Personality and Individual Differences*, 51, 657-661. DOI: 10.1016/j.paid.2011.06.002
- Buss, D. M. (2000). *The dangerous passion: Why jealousy is as necessary as love and sex*. New York: The Free Press.

- Buss, D. M. ve Shackelford, T. K. (1997). Susceptibility to infidelity in the first year of marriage. *Journal of Research in Personality*, 31, 193-221. DOI: 10.1006/jrpe.1997.2175
- Buunk, B. P. (1982). Strategies of jealousy: Styles of coping with extramarital involvement of the spouse. *Family Relations*, 31, 13-18. DOI: 10.2307/584196
- Buunk, B. P. ve Dijkstra, P. (2000). Extradyadic relationships and jealousy. In H. Clyde and H. Susan (Eds.). *Close Relationships: A Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Campos, J. J., Walle, E. A. ve Dahl, A. (2013). What is missing in the study of the development of jealousy? In S. L. Hart and M. Legerstee (Eds.). *Handbook of Jealousy theory, Research, and Multidisciplinary Approaches* (pp. 331-361). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Carson, C. L. ve Cupach, W. R. (2000). Fueling the flames of the green-eyed monster: The role of ruminative thought in reaction to romantic jealousy. *Western Journal of Communication*, 64, 308-329. DOI: [10.1080/10570310009374678](https://doi.org/10.1080/10570310009374678)
- Cipriani, G., Vedovello, M., Nuti, A. ve Fiorino, A. (2012). Dangerous passion: Othello syndrome and dementia. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 66(6), 467-473. DOI: 10.1111/j.1440-1819.2012.02386.x
- Clancy, S. M. ve Dollinger, S. J. (1993). Photographic depictions of the self: Gender and age differences in social connectedness. *Sex Roles*, 29, 477-495. DOI: 10.1007/BF00289322
- Clanton, G. ve Smith, L. G. (1998). *Jealousy*. Maryland: University Press of America Inc.
- Cobb, J. (1979). Morbid jealousy. *British Journal of Hospital Medicine*, 21(5), 511-518.
- Connolly, J. ve Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.). *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 266-290). New York: Cambridge University Press.
- Curun, F. ve Çapkın M. (2014). Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 1-22.
- Demirtaş, H. A. (2004). *Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H. A. ve Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 181-191.
- Desteno, D. A., Bartlett, M. Y., Braverman, J. ve Salovey, P. (2002). Sex differences in jealousy: Evolutionary mechanism or artifact of measurement? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1103-1116. DOI: 10.1037//0022-3514.83.5.1103
- Deweerth, C. ve Kalma, A. P. (1993). Female aggression as a response to sexual jealousy: A sex role reversal. *Aggressive Behavior*, 19, 265-279. DOI: 10.1002/1098-2337
- Dodge, A. R. (1991). *Gender, relationship power, and coping with romantic jealousy*. Unpublished doctoral dissertation, Tech university, Texas.
- Edlund, J. E. (2006). Sex differences in jealousy in response to actual infidelity. *Evolutionary Psychology*, 4, 462-470. DOI: 10.1177/147470490600400137

- Ellis, A. ve Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer Publishing Company.
- Fitness, J. ve Fletcher, G. J. (1993). Love, hate, anger, and jealousy in close relationships: A prototype and cognitive appraisal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 942-958.
- Flannery, D. J. (1993). Affective expression and emotion in early adolescence: An introduction. *Journal of Early Adolescence*, 13(4), 356-360. DOI: 10.1177/0272431693013004001
- Fraenkel R. J. ve Wallen E. N. (1993). How to design and evaluate research in education (4th ed.) Illinois: F. E. Peacock.
- Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin ilişki inançlarının cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 372-383.
- Graham, K. ve Wells, S. (2001). The two worlds of aggression for men and women. *Sex Roles*, 45, 595-622. DOI: 10.1023/A:1014811624944
- Guerrero, L. K. ve Andersen, P. A. (1998a). The dark side of jealousy and envy: Desire, delusion, desperation, and destructive communication. In Spitzberg, B. H. and Cupach, W. R. (Eds.). *The dark side of close relationships* (p. 33-70). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guerrero, L. K. ve Andersen, P. A. (1998b). Jealousy experience and expression in romantic relationships. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion* (pp. 155-188). San Diego: Academic Press.
- Guerrero, L. K. ve Reiter, R. L. (1998). Expressing emotion: Sex differences in social skills and communicative responses to anger, sadness, and jealousy. In D.J. Canary & K. Dindia (Eds.). *Sex differences and similarities in communication: Critical essays and empirical investigations of sex and gender in interaction* (pp. 321-350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guerrero, L. K., Andersen, P. A., Jorgensen, P. F., Spitzberg, B. H. ve Eloy, S. V. (1995). Coping with the green-eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy. *Western Journal of Communication*, 59, 270-304. DOI: [10.1080/10570319509374523](https://doi.org/10.1080/10570319509374523)
- Guerrero, L. K., Eloy, S. V., Jorgensen, P. F. ve Andersen, P. (1993). Hers or his? Sex differences in the experience and communication of jealousy in close relationships. In P. J. Kalbfleish (Ed.). *Interpersonal communication: Evolving interpersonal relationships* (pp. 109-132). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guerrero, L. K., Hannawa, A. F. ve Babin, E. A. (2011). The Communicative Responses to Jealousy Scale: Revision, Empirical Validation, and Associations with Relational Satisfaction. *Communication Methods and Measures*, 5(3), 223-249. DOI: [10.1080/19312458.2011.596993](https://doi.org/10.1080/19312458.2011.596993)
- Guerrero, L. K., Spitzberg, B. H. ve Yoshimura, S. M. (2004). Sexual and emotional jealousy. In J. H. Harvey, A. Wenzel, & S. Sprecher (Eds.). *The handbook of sexuality in close relationships* (pp. 311-345). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Güngör-Houser, A. (2009). *Evlübiyelerin sahip oldukları ilet işim çatışması türü, romantic kıskançlık ve duygusal zeka üzyelerinin evlilik doyumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Harris, C. R. (2002). Sexual and romantic jealousy in heterosexual and homosexual adults. *Psychological Science*, 13, 7-12. DOI: 10.1111/1467-9280.00402
- Harris, C. R. (2004). The evolution of jealousy: Did men and women, facing different selective pressures, evolve different "brands" of jealousy? Recent evidence suggests not. *American Scientist*, 92(1), 62-71.
- Honeycutt, J. M. veCantrill, J. G. (2014). *Cognition, communication, and romantic relationships*. Routledge.
- Hoşoğlu, R. veSevim, S. (2018). Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(2), 37- 55.
- Ickes, W. (1993). Traditional gender roles: Do they make, and then break, our relationships? *Journal of Social Issues*, 49, 71-86. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1993.tb01169.x
- Karasar, N. (2010). *BilimselAraştırmaYöntemi*. (21. Basım) Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- Knox, D., Zusman, M. E., Mabon, L. ve Shriver, L. (1999). Jealousy in college student relationships. *College Student Journal*, 33, 328-331.
- Küçükarslan, M. veGizir, C. A. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 148-159.
- Mathes, E. W. (1986). Jealousy and romantic love: A longitudinal study. *Psychological Reports*, 58, 885-886. DOI: 10.2466/pr0.1986.58.3.885
- Mathes, E. W. veDeuger, D. J. (1982). Jealousy, a creation of human culture? *Psychological Reports*, 51, 351-354. DOI: 10.2466/pr0.1982.51.2.351
- Melamed, T. (1991). Individual differences in romantic jealousy: The moderating effect of relationship characteristics. *European Journal of Social Psychology*, 21, 455-461. DOI: 10.1002/ejsp.2420210508
- Mullen P. E. ve Martin J. (1994). Jealousy: a community study. *British Journal of Psychiatry*, 164(1), 35-43. DOI: [10.1192/bjp.164.1.35](https://doi.org/10.1192/bjp.164.1.35)
- Nagra, S. (2003). *Jealousy in romantic relationships: The effects of manipulating self-esteem*. Unpublished master's thesis, Laurentian university, Ontario.
- Ökten, M. (2016). *Modeling the relationship between romantic jealousy and relationship satisfaction: the mediator roles of rumination, co-rumination and self-compassion*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical university, Ankara.
- Paul, E. L., Foss, M. A. ve Galloway, J. (1993). Sexual jealousy in young women and men: Aggressive responsiveness to partner and rival. *Aggressive Behavior*, 19, 401-420. DOI: 10.1002/1098-2337
- Pfeiffer, S. M. ve Wong, P. T. (1989). Multidimensional jealousy. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 181-196.

- Pines, A. M. (1998). *Romantic jealousy: Causes, symptoms, cures*. New York: Routledge.
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1983). Antecedents, correlates, and consequences of sexual jealousy. *Journal of Personality*, 51(1), 108-136. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1983.tb00857.x
- Power, C., Koch, T., Kralik, D. ve Jackson, D. (2006). Love struck: women, romantic love and intimate partner violence. *Contemporary Nurse*, 21(2), 174-185. DOI: [10.5172/conu.2006.21.2.174](https://doi.org/10.5172/conu.2006.21.2.174)
- Rydell, R. J. ve Bringle, R. G. (2007). Differentiating reactive and suspicious jealousy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(8), 1099-1114. DOI: 10.2224/sbp.2007.35.8.1099
- Sagarin, B. J., Martin, A. L., Coutinho, S. A., Edlund, J. E., Patel, L., Skowronski, J. J. ve Zengel, B. (2012). Sex differences in jealousy: A meta-analytic examination. *Evolution and Human Behavior*, 33(6), 595-614. DOI: 10.1016/j.evolhumbehav.2012.02.006
- Scheinkman M. ve Werneck, D. (2010). Disarming jealousy in couple's relationships: A multidimensional approach. *Family Process*, 49(4). DOI: 10.1111/j.1545-5300.2010.01335.x
- Sevim, S. ve Hoşoğlu, R. (2013, Eylül). *How jealous are Ankara University students? İstanbul 2013 World Congress of Psychological Counselling and Guidance*'dasunulan bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Sharpsteen, D. J. (1991). The organization of jealousy knowledge: Romantic jealousy as a blended emotion. In P. Salovey (Ed.). *The Psychology of Jealousy and Envy* (pp. 252-270). New York: The Guilford Press.
- Sprecher, S. ve Metts, S. (1999). Romantic beliefs: Their influence on relationships and patterns of change over time. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 834-851. DOI: 10.1177/0265407599166009
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tamang, R. (2017). *A psychosocial enquiry of romantic jealousy in young adults* (Unpublished Doctoral dissertation). Sikkim University, India.
- Tamres, L., Janicki, D. ve Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A metaanalytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2-30. DOI: 10.1207/S15327957PSPR0601_1
- Theiss, J. A. ve Solomon, D. H. (2006). Coupling longitudinal data and multilevel modeling to examine the antecedents and consequences of jealousy experiences in romantic relationships: A test of the relational turbulence model. *Human Communication Research*, 32, 469-503. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2006.00284.x
- Thompson, T. (1998). *Coping with jealousy: Effects of personality, gender and intensity of jealousy* (Unpublished Doctoral dissertation). Western Kentucky University, Bowling Green.
- Vialatte, F. B. ve Cichocki, A. (2008). Split test Bonferroni correction for QEEG statistical maps. *Biological Cybernetics*, 98, 208-303. DOI: 10.1007/s00422-008-0210-8

- Warber, K. M. (2007). *The impact of sex and gender in the relationships among attachment, romantic jealousy, and varying forms of aggression in adult romantic relationships* (Unpublished Doctoral dissertation). The University of Arizona, Arizona.
- White, G. L. ve Mullen, P. E. (1989). *Jealousy: Theory, research, and clinical strategies*. NewYork, NY: Guilford.
- Yılmaz, N. E. (1993). *Üniversite öğrencilerinde stress düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başağıkma*. Yayımlanmamış yüksek lisanstezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zeytinoğlu, E. (2013). *Evlü bireylerin benlik saygısı, kıskançlık düzeyi, evlilikteki çatışmalar ve evlilik doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Extended Abstract

Introduction: Jealousy in romantic relationships is experiencing problems in a romantic relationship and in self-esteem due to feeling threatened by a real or potential rival and cognitive, emotional, and behavioral responses of an individual to this situation (White and Mullen, 1989).

The answer of the question of whether the jealousy is beneficial or detrimental to romantic relationships depends on how couples cope with this emotion. Research indicated that there are many behaviors individuals exhibit to cope with jealousy, such as talking to a partner, terminating a relationship, hurting partner's feelings being sarcastic or threatening him/her (Buss, 2000), physical or verbal assault against a partner and/or rival (Theiss and Solomon, 2006).

It is known that many of the researches on jealousy in romantic relations have been conducted abroad. However, in Turkey, there is quite a limited number of research focused on romantic jealousy and the participants in these researches are usually composed of individuals who are married or not married and it is seen that most of these studies aimed to examine the causes of romantic jealousy (Alpay, 2009, Curun and Çapkın, 2014, Demirtas, 2004, Demirtas and Dönmez, 2006, Güngör-Houser, 2009, Zeytinoğlu, 2013). In this study, it was examined whether the ways of coping with jealousy of university students differ according to gender, cheating status, number of relations and duration of a relationship. Emotional and behavioral patterns associated with romantic relationships, such as the feeling of jealousy and the ways to cope with this emotion during the premarital period, are likely to continue in marriage and may affect both the individual's and his/her partner's well-being in a positive or negative way (Arnett, 2004). For this reason, determining the variables related to the ways that university students use to cope with jealousy in romantic relationships will help individuals to establish and maintain healthier close relationships.

Method: In this study, descriptive scanning model is used (Frankel and Wallen, 1993; Karasar, 2010). The study was conducted with the participation of 527 voluntary university students studying at Ankara University during the 2015-2016 Academic Year. 62 % of the students are female and 38 % of the students are male. The data in the study were collected by using 'The Communicative Responses to Jealousy Scale' which is developed by Guerrero, Hannawa and Babin (2011) and adapted to Turkish by Hoşoğlu and Sevim (2018), and 'Personal Information Form' which is prepared by the researchers. Multivariate ANOVA (MANOVA) was used to analyze the data by using SPSS 20.

Results and Discussion: The results of the study showed that the ways used by university students in coping with jealousy in romantic relationships differed

significantly in terms of gender, state of having been cheated and the number of relationships; while they were not found to differ significantly in terms of the duration of the relationship.

The results of the analysis indicated that female participants use destructive-avoidance communication to cope with jealousy in romantic relationships more than male participants. In previous literature, there are studies that support the result of this research (DeWeerth and Kalma, 1993, Paul, Foss and Galloway, 1993, Tamres, Janicki and Helgeson, 2002, Yilmaz, 1993). This result may be due to although women exhibit less destructive behavior than men, they may perceive the problems experienced in a romantic relationship as more threatening or as a result of gender socialization practices women tend to express their feelings more easily than men. On the other hand, the result may be due to the psychometric characteristics of the measurement tool used in this study.

The results of the current study revealed that participants who were cheated in their relationship tend to use destructive-avoidance communication and rival-focused communication to cope with jealousy in romantic relationships more than those who were not cheated. Some researchers have pointed out that in most cases, infidelity, it is only a possibility, may cause jealousy in relationships (Berman and Frazier, 2005; Buunk and Dijkstra, 2000; Edlund, 2006; RydellveBringle, 2007). Moreover, it is suggested that individuals who think that they are cheated reported more intense jealousy (Harris, 2002, Honeycutt and Cantrill, 2014). In these circumstances, individuals may prefer to use rival-focused communication cope with feelings of jealousy. At the same time, individuals who are cheated can avoid expressing their jealousy because of the feelings of ambiguity about the future of their relationship and uncertainty about the goals of their partner about the romantic relationship. However, they can use a more destructive communication to get rid of the ambiguity they feel about their relationships and negative emotions such as anger and jealousy which emerges as a result of experiences of being cheated.

Findings also demonstrated that participants who have 1-2 romantic relationship experiences use constructive communication to cope with jealousy in romantic relationships significantly more than those who have 3- 5 romantic relationship experiences. As far as our knowledge no study examined the relationship between the number romantic relationship experiences and the ways of coping with jealousy. However, having a high level of irrational romantic relationship beliefs can help individuals to ignore or be more optimistic about the problems of their relationships (Kucukarslan and Gizir, 2014), by increasing their motivation to keep their relationships alive (Sprecher and Metts, 1999). Therefore, students who have 1-2 romantic relationship experiences could use constructive communication to cope with jealousy more than those who have 3-5 romantic relationship experiences, due to

more emphasis on initial relationships, and more positive emotions in their first relationship.

Another finding from the study is that students 6 and above romantic relationship experiences are more likely to use constructive communication to cope with jealousy in romantic relationships more than those who have 3-5 romantic relationship experiences. This result seems consistent with previous studies. Reactions that are shown in a jealousy-provoking situation and ways of coping are shaped by later learning (Attridge, 2013, Bevan, 2009, Mathes and Deuger, 1982). Thus, individuals can cope with jealousy in current relationships in a different way than their past relationships. In later relationships, partners can provide different relationship rewards (Mathes, 1986), and individuals who want to maintain their relationship may prefer more constructive ways to cope with jealousy.

Finally, findings of the current study indicated that the forms of communication that participants used to cope with jealousy in romantic relationships did not differ significantly in terms of relationship duration. Previous research which focused on the relationship between the relationship duration and the ways of coping with jealousy (Demirtaş and Dönmez, 2006; Guerrero et al., 1993; Knox et al., 1999), conducted with both married and unmarried individuals and compared the ways that married and unmarried individuals use to cope with jealousy in romantic relationships. In this study, the average relationship duration of the participants was two years and the participants were all unmarried individuals. Thus, the characteristics of the study group may have an impact on the result that there was no relationship between relationship duration and the ways of coping with jealousy.

As a result, in the direction of the findings, it is believed that mental health professionals and psychological counselors who are responsible for the mental health of the university students may determine the ways their clients use to cope with jealousy in their romantic relationships and take into account variables related to these ways of coping, thus, they use this information to help their clients to gain insight into negative relational behaviors.

Jealousy is conceptualized as a complex emotion ranging from normality to pathology, and has different degrees of intensity (Cipriani, Vedovello, Nuti and Fiorino, 2012, Cobb, 1979). This research was conducted with participants who experience normal jealousy. Future studies may focus on pathological jealousy how it emerges in Turkey. In addition, variables associated with pathological jealousy can be investigated. Thus, intervention programs can be developed to cope with pathological jealousy.

Boşanma ile İlgili Uyum Güçlüğü Çeken Çocuklarda Kişilik Özellikleri ve Benlik Kavramı

Personality Traits and Self-Concept in Children Who Are Experiencing Adjustment Difficulties to Divorce

Yasemin Eroğlu^{ID}, Nursel Topkaya^{ID}

Öz.Bu araştırmanın amacı boşanma ile ilgili uyum güçlüğü çeken çocuklarda boşanmaya uyum, benlik kavramı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uygun örnekleme yoluyla seçilen anne ve babası boşanmış 147 ilkökul ve ortaokul öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuş ve öğrenciler boşanmaya uyum, benlik saygısı ve kişilik özellikleriyle ilgili ölçme araçlarını cevaplamıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda boşanmaya uyumu yüksek olan öğrencilerin benlik kavramı yüksek bireyler oldukları ve kendilerini endişeli olmayan, sabırsız ve iyi huylu kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanları boşanmaya uyum güçlüğü çeken ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirecekleri rehberlik ve psikolojik danışmanlık etkinliklerinde öğrencilerin olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler gerçekleştirerek öğrencilerin boşanmaya uyum güçlüklerini azaltmalarına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler.Boşanmaya uyum, benlik kavramı, kişilik özellikleri, ilkökul ve ortaokul öğrencileri.

Abstract.The purpose of this study is to investigate the relationships between divorce adjustment, self-concept, and personality traits. In line with this purpose, the participants were selected using convenience sampling and consisted of 147 elementary and middle school students. They completed questionnaires related to divorce adjustment, self-concept, and personality traits. Data analysed with Pearson correlation and multiple regression analysis. Study results showed that students with high divorce adjustment are more likely to have high self-concept and rate themselves as impatient, good tempered and non-anxious. School counselors may help students from divorced families to reduce difficulties in adapting to divorce by helping them to develop positive self-concept in guidance and psychological counseling activities for elementary and middle school students who are experiencing adjustment difficulties in divorce.

Keywords.Divorce adjustment, self-concept, personality traits, and primary and secondary school students.

Yasemin EROĞLU

Bafra İsmail Ahıskalı Mesleki Eğitim Merkezi, Samsun, Türkiye
e-mail: yasemineroglu847@gmail.com

Nursel TOPKAYA (Sorumlu Yazar)

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye
e-mail: nursel.topkaya@omu.edu.tr

Not. Bu araştırma, Doç. Dr. Nursel Topkaya danışmanlığında Yasemin Eroğlu tarafından OMÜ Evlilik ve Aile Danışmanlığı Tezsiz Yüksek Lisans Programında hazırlanan dönem projesinin kapsamlı bir şekilde genişletilmiş ve revize edilmiş halidir.

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018
Düzeltilme / Revision: 15 Nisan/April 2018
Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

Her geçen yzyılda toplumların genel yapısında, işleyişinde ve işlevselliğinde değişiklikler meydana gelmektedir. Aile yapısındaki değişimlerde bu değişikliklerden biridir. Aile yapısında meydana gelen değişimler çocukları doğrudan etkilemektedir. Çocukların sağlıklı bir sosyal, duygusal ve psikolojik gelişim göstermelerinde ailenin önemi büyüktür. Ancak, son yıllarda boşanma sayısı giderek artmaktadır. Örneğin, Türkiye’de boşanma sayısı yıldan yıla değişmekle birlikte son on beş yılda sürekli bir şekilde artmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TİİK) verilerine göre 2016 yılında gerçekleşen boşanma sayısı 2001 yılıyla kıyaslandığında yaklaşık olarak % 72.92 oranında yükselmiştir. Aynı zamanda TİİK verileri boşanmanın tüm evlilik sürelerinde (1 yıldan daha azdan 26 yıl ve üzeri değişen) yaygın bir problem olduğunu göstermektedir. Yurtdişında gerçekleştirilen araştırmalarda benzer şekilde yaklaşık olarak her on çocuktan dördünün yetişkinliğe ulaşmadan ailelerinin boşandığını göstermektedir (Tartari, 2015).

Türk hukuk doktrininde boşanma, eşler arasındaki birlikteliğin kanun tarafından öngörülen bir nedene dayalı olarak mahkeme kararıyla sona erdirilmesi olarak tanımlanmaktadır (elikel, 2012). Boşanma kararı verilmesinde; bazı araştırmacılar geçen yaşta evlenmek (erken evlilik), geçen yaşta açık olma durumu (olumsuzlukları görmeme), eğitim düzeyinin düşük olması, ya da yüksek olması, yoğun iş yaşamı, çocukların sorumluluklarını yerine getirmekle ilgili güçlükler ve bunlara bağlı olarak çiftlerin yaşadığı stres, aile büyüklerinin evlilik birlikteliğinde söz haklarının olduğunu düşünmeleri ve karar vermeleri, geniş aile biçimindeki yaşam biçimi gibi nedenleri ön plana çıkarmaktadır (Hortaşcu, 1991; Sucu, 2007). Ancak günümüzde, boşanmaların eşlerle ilgili olan karmaşık fiziksel, sosyal ve duygusal etmenlerin bir sonucu olarak meydana gelen karmaşık bir olgu olduğu düşünülmektedir.

Boşanmanın nedenlerinin neler olduğu konusunda araştırmacılar görüş birliği içerisinde olmamasına rağmen, yapılan araştırmalar tutarlı bir biçimde boşanmanın çocukluk, geenlik ve yetişkinlik yıllarında aile bireyleri üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiler üzerinde genel olarak uzlaşmaktadır (Albertini ve Dronkers, 2009; Amato, 2000, 2014; Amato ve Keith, 1991; Babalis, Tsoli, Nikolopoulos ve Maniatis, 2014; Bernardi ve Radl, 2014; Bierman, Fazio ve Milkie, 2006; ivitci, ivitci ve Fiyakalı, 2009; Demir-Dağdas, Isik-Ercan, Intepe-Tingir ve Cava-Tadik, 2018; Ghler ve Garriga, 2013; Lansford, 2009; Nazlı, 2009; zgven, Ekici, Argun ve Dilek, 2014; Riggio, 2001, 2004;

Riggio ve Valenzuela, 2011; Størksen, Røysamb, Moum ve Tambs, 2005; Tartari, 2015). Nazlı'nın (2009) aktardığı bir araştırmaya göre, boşanmış bireylerin evli bireylerle karşılaştırıldığında üç ila beş kat arasında ruh sağlığı bozuklukları gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Babalis ve diğerleri (2014) okul öncesi çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, anne babası boşanmış çocukların, çekirdek ailelerdeki çocuklarla karşılaştırıldığında davranış problemleri ve okul performansında belirgin farklılıklar olduğunu ve boşanmanın çocuklarının duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini bildirmiştir. Lansford (2009) boşanmanın çocukların kısa ve uzun vadeli uyumuna etkisini incelediği literatür taraması sonucunda, boşanmış aile çocuklarının içe yönelim ve dışa yönelim sorunları, sosyal ilişkilerde problemler ve düşük akademik başarı riskiyle karşı karşıya kalabileceklerini bildirmiştir. Demir-Dagdas ve diğerleri (2017) çocuklarda boşanma deneyimi yaşamayan çocukların aile ilişkilerinde ve eğitsel kazanımlarında sorunlar yaşamalarına ve boşanmanın çocuklarda ruh sağlığı problemlerine neden olabileceğini belirtmektedir. Bernardi ve Radl (2014) boşanmanın çocukların uzun vadeli eğitsel kazanımlarına etkisini incelediği on dört ülkeyi kapsayan araştırmasında, boşanmış aile çocuklarının üniversiteyi bitirme olasılıklarının birlikte yaşayan aile çocuklarından belirgin bir şekilde daha düşük olduğunu bulmuştur.

Gerçekleştirilen karşılaştırmalı araştırmalarda ise, boşanmış aile çocuklarının, normal ailelerde yetişen çocuklarla kıyaslandığında kendi davranışlarını daha olumsuz bir şekilde değerlendirdikleri, daha düşük bilişsel becerilere sahip oldukları, daha yoğun kaygı yaşadıkları, sosyal destek algılarının daha düşük olduğu bildirilmiştir (Amato, 2000; Amato ve Keith, 1991; Özgüven, 2001; Özgüven ve diğerleri, 2014). Amato ve Keith, (1991) tarafından gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında ise, boşanmış aile çocuklarının, diğer çocuklarla karşılaştırıldığında, daha fazla üzüntülü, öfkeli, endişeli, değersizlik hissi yaşayan ve genel olarak ayrılma kaygısı yüksek çocuklar olduğu bildirilmiştir. Anne babası boşanmış ergenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Çivitci ve diğerleri (2009) parçalanmış ailelerde yetişen ergenlerin, parçalanmamış ailelerde yetişen ergenlerle karşılaştırıldığında daha fazla yalnızlık düzeyine ve daha düşük yaşam doyumuna sahip olduğunu bulmuştur. Størksen ve diğerleri (2005) boşanma olayı yaşamış ergenler ile boşanma olayı yaşamamış ergenlerle gerçekleştirdikleri dört yıllık boylamsal bir araştırmada, boşanmadan sonraki yıllarda boşanmış aile çocuğu olan ergenlerde, boşanma olayı yaşamış ergenler ile karşılaştırıldığında, daha yüksek kaygı ve

depresyon, daha düşük öznel iyi oluş, daha düşük benlik saygısı ve daha fazla okul problemleri yaşadığını bulmuştur. Boşanma deneyimi yaşamış genç yetişkin üniversite öğrencileri ile yaşamamış öğrencileri karşılaştıran bir araştırmada ise, Riggio ve Valenzuela (2011) boşanmanın sağlıklı baba çocuk ilişkileriyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmada, Riggio (2001) çocukluk ya da ergenlik yıllarında boşanma deneyimi yaşamış yetişkinlerin, yetişkinlik yıllarında çocuklara karşı daha az olumlu duygular beslediğini bulmuştur. Sonuç olarak, boşanmış ve boşanmamış bireyleri karşılaştıran araştırmalar boşanmış çocukların ruh sağlığı problemleri, eğitsel kazanımlar ve sosyal ilişkilerde problemler yaşayabileceğini göstermektedir.

Araştırmalar, tutarlı bir şekilde boşanmanın çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu göstermesine rağmen, bazı araştırmacılar her boşanma sonucunda çocukların olumsuz etkileneceği sonucu çıkarılmaması gerektiğini belirtmektedir (Nazlı, 2009; Özgüven, 2001; Özgüven ve diğerleri, 2014). Bu araştırmacılara göre, ebeveynlerini her istediği zamanda yanında veya yakınında bulamayan çocuk, kendi problemlerinin çözümü için daha çok çaba sarf edecek, olumsuz deneyimlerinden ders çıkaracak, benzer hatayı yapmayacak, akranlarından daha önce olgunlaşarak, karar verme becerilerini geliştirebilecektir. Bu araştırmacılara göre aynı zamanda, her boşanma olayı çocuklarda olumsuzluklarla ilişkili değildir. Çocukların yaşadığı boşanma olayıyla ilgili olumsuzluklarda kişisel faktörler, çevresel faktörler, aile tutumları gibi etmenler etkili olmaktadır. Bu araştırmacılara göre, çocuğun yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, o güne kadar aile içinde yaşadıkları, anne babanın meslek durumu, çocuğun ilişkilere ve olaylara bakış açısı gibi etmenler çocuğun boşanma karşısındaki davranış ve tutumlarını ve boşanmaya uyumunu etkilemektedir (Nazlı, 2009; Özgüven, 2001; Özgüven ve diğerleri, 2014).

Çocuğun boşanmaya uyumunu etkileyebilecek değişkenlerden biride çocukların benlik kavramıdır. Benlik kavramı, Delamater ve Myers'e (2011) göre kişinin kendisi hakkında organize ettiği düşünceleridir. Bu düşünceler, kişinin yaşantılarına dayalı olarak kendisi hakkında yaptığı genellemeleri, sosyal kimlik algısını ve kişisel niteliklerini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar olumsuz benlik kavramına sahip bireylerin depresyon, yalnızlık, intihar, çocuk suçluluğu, madde kötüye kullanımı gibi bir dizi istenmeyen ruh sağlığı problemleriyle karşı karşıya kalabileceğini, diğer taraftan olumlu benlik kavramına sahip bireylerin kişilerarası ilişkilerinin, başa çıkma becerilerinin ve akademik başarılarının daha iyi olduğunu göstermektedir (Denissen, Zarrett ve Eccles, 2007; Donnellan,

Trzesniewski, Robins, Moffitt ve Caspi, 2005; Haney ve Durlak, 1998; Huang, 2011; Marsh, Dowson, Pietsch ve Walker, 2004; Pietsch, Walker ve Chapman, 2003; Robins, Hendin ve Trzesniewski, 2001). Benlik kavramı zaman içerisinde değişim gösteren dinamik bir yapı olduğundan (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976), boşanma gibi stresli yaşam olayları çocukların benlik kavramı gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Araştırmanın Gereği ve Önemi

Yapılan araştırmalarda boşanmış aile çocuklarıyla, boşanmamış aile çocukları sıklıkla karşılaştırılmış ve boşanmış aile çocuklarının okul öncesi dönemden yetişkinlik yıllarına kadar bir dizi duygusal, sosyal ve ruh sağlığı problemiyle karşı karşıya kalabileceği görülmüştür (Amato, 2014). Aynı zamanda bu araştırmalar boşanmış aile çocuklarının öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olabileceğini göstermektedir (Çivitci ve diğerleri, 2009; Störksen ve diğerleri, 2005). Dahası, boşanmış aile çocuklarının okulda davranış problemleri sergiledikleri, akranları ve ebeveynleriyle çatışma yaşadıkları ve kendilerine bakış açılarının aileleriyle birlikte yaşayan çocuklara göre daha olumsuz olduğu bulunmuştur (Babalıs ve diğerleri, 2014; Demir-Dagdas ve diğerleri, 2017; Riggio, 2001, 2004; Riggio ve Valenzuela, 2011). Bu nedenle, boşanmış aile çocuklarının ruh sağlığıyla ilişkili olabilecek değişkenlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi bu çocuklara yönelik kapsamlı müdahale programlarının geliştirilmesine yardımcı olmanın yanı sıra bu çocuklar üzerinde boşanmanın oluşturduğu olumsuz etkilerin kanıt temelli müdahale programlarının geliştirilmesine yardımcı olarak okul psikolojik danışmanları tarafından daha etkili bir şekilde azaltılmasında faydalı olabilir. Aynı zamanda, yukarıda sözü edilen araştırmalar boşanmış aile bireylerini boşanmamış benzer özelliklere sahip bireylerle karşılaştırmışlardır. Ancak boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyumu arttıran ve azaltan faktörlerin neler olduğunu inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur.

Türk toplumu özelinde değerlendirildiğinde, boşanmış anne ve babalar sıklıkla dışlanmakta ve toplum tarafından damgalanmaktadır. Boşanmış anne herhangi bir geliri yoksa sıklıkla baba evine dönmekte ve yaşamını burada devam ettirmektedir. Boşanmış ailelerde sıklıkla çocuklar anneleriyle birlikte yaşamaktadır. Bu durum çocuğun anneye yönelik baskılara ve dışlama davranışlarına şahit olmasına ve annenin yaşadığı güçlükleri içselleştirmesine neden olabilmektedir (Yavuzer, 2003). Bu nedenle, boşanma olayı çocuğun

benlik kavramında olumsuz etkiler meydana getirebilmektedir. Ancak ÷lkemizde boşanmış aile çocukları veya ergenlerin benlik kavramının incelendiği sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Kurt, 2013) ve boşanmış aile çocuklarıyla ve ergenlerle gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir kısmı ise boşanmış aile çocuklarının benlik kavramının boşanmamış aile çocuklarıyla karşılaştırıldığı araştırmalardır (Altuntaş, 2012; Çağlar, 2018; Tekin, 2017; Yılmaz, 2011). Benzer bir durum boşanmış ailelerin çocuklarının kişilik özelliklerinin incelendiği araştırmalar için de geçerlidir. Ulaşılabilen Türk psikoloji alan yazınında, boşanmış aile çocuklarında boşanma sonrası uyumun kişilik özellikleriyle ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmadan elde edilecek bulgular boşanmış ailelerin çocuklarında hangi kişilik özelliklerinin boşanmaya uyumla ilişkili olabileceğinin belirlenmesine ve benlik kavramının boşanmaya uyumu artıran ya da azaltan bir etmen olup olmadığı hakkında faydalı bilgiler sunabilir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyum, benlik saygısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesi ifade edilmiştir.

1. Boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyum, benlik kavramı ve kişilik özellikleriyle ilişkili midir?

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda incelenen alt problemler aşağıda ifade edilmiştir.

1. Boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyum benlik kavramlarıyla ilişkili midir?
2. Boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyum hangi kişilik özellikleriyle ilişkilidir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, boşanmış aile çocuklarında boşanma sonrası uyumla ilişkili değişkenlerin incelendiği kesitsel bir araştırmadır (L. Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırma türünde belirli bir zaman aralığında, belirli bir örnekleme var olan durum ya da değişkenler arasındaki geçici ilişkiler betimlenilmeye çalışılır ve araştırmaya konu olan birey ya da duruma herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Bu araştırmada boşanmış aile çocuklarında boşanma sonrası uyumla benlik kavramı ve kişilik özelliklerinin ilişkisi herhangi bir müdahalede bulunulmadan betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini boşanma sonrası uyum oluştururken, bağımsız değişkenlerini benlik kavramı ve kişilik özellikleri oluşturmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde uygun örnekleme yoluyla belirlenen anne ve babası kanunen boşanmış 147 (87 kadın, 60 erkek) ilk ve ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden biridir. Bu örnekleme türünde araştırmacılar bilgi sahibi olmak istediği evreni temsil eden katılımcıları belirlerken maliyet, zaman, örnekleme kolay ulaşılabilirlik gibi araştırmanın gerçekleştirilmesini kolaylaştıracak faktörleri dikkate alır (L. Cohen ve diğerleri, 2007). Araştırmacılar, ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri alarak bu ilçedeki ilkokul ve ortaokullara devam eden boşanmış aile çocuklarını tespit etmiştir. İkinci aşamada, veri toplama araçları rehber öğretmeni olan okullarda, boşanmış aile çocuklarına rehber öğretmenler tarafından, rehber öğretmeni olmayan okullarda birinci araştırmacı tarafından uygulanarak araştırma grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin boşanmaya uyum düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Boşanmaya Uyum Envanteri (Portes, Lehman ve Brown, 1999) ve benlik kavramı düzeyleri Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği (Piers, 1969) ve kişilik özellikleri ise kapsamlı bir kişilik özellikleri listesi aracılığıyla belirlenmiştir. Aşağıda ölçeklerin psikometrik özelliklerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Envanteri (ÇİBUE): Öğrencilerin boşanmaya uyum düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Portes ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ÇİBUE kullanılmıştır. ÇİBUE'nin Türk kültüründe uyarlama çalışmaları ve psikometrik özellikleri Arifoğlu, Şanlı-Richard, Razi ve Öz (2010) tarafından 9 ila 12 yaşları arasında değişen boşanmış aile çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek çocukların boşanmaya uyumu a) çocuğun çatışma ve kötü uyumu, b) çocuğun depresyon ve anksiyetesi, c) çocuğun sosyal desteği ve d) boşanmanın çocuk tarafından çözümü alt boyutlarından oluşmaktadır. Ancak, Türk kültüründe gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda boşanmanın çocuk tarafından çözümü alt boyutunun işlevsel olmadığı ve ölçeğin çocuğun çatışma ve kötü uyumu, çocuğun depresyon ve anksiyetesi, çocuğun sosyal desteği alt boyutlarından oluştuğu görülmüştür (Arifoğlu ve diğerleri, 2010). Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilecek olursa, Arifoğlu ve diğerleri (2010) gerçekleştirdikleri temel bileşenler analizi sonucunda çocuğun çatışma ve kötü uyumu alt boyutunun madde faktör yük değerleri .21 ile .72 arasında değişen on maddeden oluştuğu, çocuğun depresyon ve anksiyetesi alt boyutunun .20 ile .68 arasında değişen madde faktör yük değerlerine sahip yedi maddeden, çocuğun sosyal desteği alt boyutunun ise .38 ile .70 arasında madde faktör yük değerlerine sahip beş maddeden oluştuğu bildirilmiştir. Aynı zamanda Arifoğlu ve diğerleri (2010) tarafından ölçeğin ölçüt geçerliliği çalışmasında ölçek toplam puanlarının benlik algısı ve sosyal destek puanlarıyla pozitif yönde ilişki gösterdiği bildirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak ise Arifoğlu ve diğerleri (2010) ölçek alt boyutlarının Cronbachalpha iç tutarlılık katsayılarının .63 (çocuğun sosyal desteği) ile .77 (çocuğun çatışma ve kötü uyumu) arasında değiştiğini ve ölçeğin tamamının iç tutarlılığının ise .70 olduğu bildirilmiştir. ÇİBUE dört hafta arayla uygulanması sonucu elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .67 olarak bildirilmiştir. ÇİBUE alt boyutları ayrı ayrı ya da toplam puan alınarak değerlendirilebilmektedir (Arifoğlu ve diğerleri, 2010). Bu araştırmada öğrencilerin boşanma sonrası genel uyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından ÇİBUE toplam puanları kullanılmıştır. Ancak ölçeğin dokuzuncu maddesi bireylerin boşanma sonrasında kardeşleriyle olan uyumunu değerlendirmeye yöneliktir ve kardeşi olmayan katılımcılar tarafından değerlendirilmesi mümkün olmadığından boş bırakılmıştır. Bu nedenle ölçekte bu madde değerlendirmeye alınmamıştır. Katılımcılar her bir ÇİBUE maddesine katılma derecelerini Kesinlikle katılmıyorum'dan (1) Kesinlikle katılıyorum'a (5) uzanan seçeneklerden birini

işaretleterek belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar bu araştırma için 21 ila 105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireylerin boşanma sonrası uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. ÇİBUE'den örnek bir madde "Bazen annemle babamın yaşadığı sorunların benden kaynaklandığını düşünüyorum." şeklindedir. ÇİBUE' nin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbachalpha) .79 olarak hesaplanmıştır.

Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (PHÇİBKÖ):

Öğrencilerin benlik kavramı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Piers (1969) tarafından geliştirilen PHÇİBKÖ kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültüründe uyarılma çalışmaları, geçerliliği ve güvenilirliği Çataklı ve Öner (1986) ve Öner (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek çocukların benlik kavramlarını zekâ ve okul durumu, davranış, bedensel görünüm, gözde olma, kaygı ve mutluluk boyutlarında ölçmektedir. Ölçek alt boyutları ayrı ayrı ya da toplam puan alınarak değerlendirme yapılabilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin bir bütün olarak benlik kavramı düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından toplam puanlar kullanılmıştır. PHÇİBKÖ 80 maddeden oluşmakta olup, katılımcılar ölçek ifadelerine katılma derecelerini Evet ya da Hayır cevabı vererek belirtmektedir. Ölçekte 44 madde tersten kodlanmaktadır. Tersten kodlanan maddeler yeniden kodlandıktan sonra puanlama yapılmakta ve ölçekten alınabilecek puanlar 0 ila 80 arasında değişmektedir. Ancak ölçekte iki madde (31. ve 70.) bireylerin kardeşleriyle olan ilişkilerini değerlendirmeye yönelik koşullu sorulardır ve kardeşi olmayan öğrenciler tarafından bu durumu değerlendirmeleri mümkün olmadığından cevaplanmamış ve boş bırakılmıştır. Bu nedenle ölçeğin değerlendirilmesinde bu iki madde kullanılmamıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar bu araştırma için 0 ila 78 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireylerin olumlu bir benlik kavramına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten örnek bir madde "Akıllıyım." şeklindedir. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Kuder-Richardson-20 iç tutarlılık katsayısı .87'dir.

Kişilik Özellikleri Listesi: Öğrencilerin kişilik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla 150 olumlu ve olumsuz kişilik özelliğinden oluşan bir liste hazırlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarih itibarıyla, ulusal psikoloji alan yazınında 9-12 yaş aralığındaki çocukların kişilik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerliliği ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Kişilik özellikleri listesinin oluşturulmasında daha önce farklı araştırmacılar tarafından grup

rehberliği etkinliklerinde kullanılan kişilik özellikleri formlarından yararlanılmıştır (Erkan, 2006; Morganett, 1994). Öğrencilerden kendilerine uygun olan kişilik özelliklerini işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin işaretledikleri kişilik özellikleri 1, işaretlemedikleri kişilik özellikleri sıfır olarak kodlanarak öğrencilerin kişilik özellikleri belirlenmiştir. Araştırmanın amacı öğrencilerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin boşanma sonrası uyumla ilişkisini belirlemek olduğundan, bu yaklaşım kullanılarak hangi kişilik özelliği ya da özelliklerinin boşanma sonrası uyumu olumlu ya da olumsuz etkilediği belirlenebilmiştir. Kişilik listesinden örnek kişilik özellikleri “alışkan, zeki, kötümser, neşeli, uyumlu, unutkan” şeklinde-dir.

İşlem

Araştırmaya konu olan veriler 2014-2015 eğitim ğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Verilerin toplanması için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri alınmasını takiben, Samsun İli Bafra ilçesinde okullara resmi yazı gönderilerek okullarda yer alan boşanmış aile çocukları tespit edilmiştir. İkinci aşamada, rehber ğretmeni olan okullarda rehber öğretmenlerin yardımıyla, rehber ğretmeni olmayan okullarda Milli Eğitim Bakanlığında rehber ğretmen olarak görev yapmakta olan birinci araştırmacı tarafından veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yasaların verdiği yetkiler ve ilgili yönetmelikler gereği ilkokul ve ortaokullarda gerçekleştirilecek araştırma ve uygulama faaliyetlerinden sorumlu olduğundan ve gerekli araştırma izinleri uygulama gerçekleştirilmeden önce Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alındığından, ayrıca öğrencilerin velilerinden ya da vasilerinden veri toplama araçlarını uygulamak için izin alınmamıştır. Ancak, veri toplama araçları uygulanmadan önce öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, veri toplama araçlarına verilen cevapların gizli kalacağı, araştırmanın herhangi bir aşamasında hiçbir yaptırıma uğramadan araştırmadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verilmiş ve rızaları yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilere veri toplama araçlarının uygulanmasını takiben psikolojik yardıma ihtiyaı olduğu düşünülen öğrencilere rehber ğretmeni olan okullarda rehber ğretmen tarafından psikolojik yardım sağlanması ve gerekli olması durumunda yönlendirme yapılması istenmiş, rehber ğretmeni olmayan okullarda birinci araştırmacı tarafından psikolojik yardım sağlanmıştır. Uzun süreli psikolojik yardım alması gerektiği düşünülen öğrencilere ise rehber ğretmen olmayan okullarda Bafra Rehberlik ve Araştırma Merkezine ya da psikiyatri servislerine birinci araştırmacı tarafından yönlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar

yaklaşık olarak dört ay sürmüştür. Araştırmayı katılmayı reddeden bir öğrenci olmamıştır. Öğrenciler veri toplama araçlarını yaklaşık olarak 30 dakikada cevaplamıştır.

Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Programı (SPSS) versiyon 23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizlere hazırlanması için sırasıyla, verilerin doğruluğu, kayıp değerler, aykırı değerler, uygun olan analize bağlı olarak normallik, doğrusallık, hata dağılımlarının normalliği, hataların sabitliği (heteroscedasticity) ve çoklu bağlantılık varsayımları incelenmiştir. Verisetindeki en küçük ve en büyük değerlerin ve frekans dağılımlarının incelenmesi sonucunda, verisetinde tüm değerlerin beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Veri setinin incelenmesi sonucunda, ÇİBUE'nin tamamına yakınına cevaplamayan iki, PHÇİBKÖ'nin büyük bir kısmını cevaplamayan üç katılımcı tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra sınırlı sayıda kayıp değere sahip katılımcılara beklenti-maksimizasyon algoritması kullanılarak veri atama işlemi gerçekleştirilmiştir ve sonrasında atama yapılan değerlerin en yakın tamsayıya yuvarlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Örneğin, beklenti-maksimizasyon algoritması tarafından 2.43 olarak atanan değer katılımcıların 2.43 cevabını vermeleri mümkün olmadığından en yakın tam sayı olan 2'ye yuvarlanmıştır. Kayıp değer atama işlemi gerçekleştirilmeden önce kayıp değerlerin dağılımının %0 ile % 3.4 arasında değiştiği görülmüştür. Ancak verilerin tamamen seçkisiz dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Little (1988)'in testi sonucunda verilerin tamamen seçkisiz dağıldığı görülmüştür (Little's $\chi^2(9097) = 2303.95, p= 1.00$). Bu nedenle ortalama değer atama, medyan değer atama, regresyona dayalı veri atama, beklenti-maksimizasyon algoritması kullanma gibi farklı değer atama yöntemleri ya da kayıp değerlerin iptalinin istatistiksel analiz sonuçları üzerinde belirgin bir etkisi yoktur (Tabachnick ve Fidell, 2012). Aynı zamanda veri setinde kayıp değerler %5 ve altında olduğunda farklı kayıp değer atama işlemleri benzer sonuçlar verme eğilimindedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Veri setindeki aykırı değerleri belirleyebilmek amacıyla ÇİBUE ve PHÇİBKÖ puanları standardize edilmiş z-değerlerine dönüştürülmüştür. Verisetinde z-değerlerinin incelenmesi sonucunda tek değişkenli aykırı değere rastlanmamıştır (Field, 2013). Pearsonkorelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi varsayımları Ho (2013)'nun önerileri doğrultusunda incelenmiş ve

karşılandığı görülmüştür. Kişilik testinde çok sayıda sıfat yer aldığından Bulgular bölümünde sadece anlamlı ilişki gösteren sıfatlar rapor edilmiştir.

Araştırmacılar istatistiksel analiz sonuçlarının etki büyüklüğü tahminleriyle birlikte verilmesini önermektedir (Levine, 2013). Etki büyüklüğü en basit anlamıyla elde edilen sonuçların pratikte ne kadar anlamlı olduğu hakkında bilgi sağlamaktadır. Korelasyon katsayısında sıklıkla kullanılan etki büyüklüğü r değeriye, çoklu regresyon analizinde etki büyüklüğü açıklanan varyans oranı başka bir ifadeyle R^2 değeridir. Bu değerler, Cohen (1992) tarafından önerilen etki büyüklüğü sınıflandırmaları kullanılarak değerlendirilmiştir. Cohen'e (1992) göre .10 ila .29 arasındaki korelasyon değerleri düşük, .30 ila .49 arasındaki korelasyon değerleri orta, .50 ve üzeri korelasyon değerleri ise yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir. Aynı zamanda R^2 değerinde .02 ila .12 arasındaki değerler düşük, .13 ila .25 arasındaki değerler orta, .26 ve üzeri değerler yüksek düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir. Tüm istatistiksel analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1'de bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan boşanmış aile çocuğı olan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma kapsamına giren boşanmış aile çocuğı olan ilk ve ortaokul öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri

	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	87	59.2
Erkek	60	40.8
Yaş		
9	37	25.2
10	52	35.4
11	33	22.4
12	25	17.0
Sınıf Düzeyi		
3.sınıf	13	8.8
4. sınıf	61	41.5
5. sınıf	41	27.9

6.sınıf	32	21.8
Kiminle yaşıyor		
Anne	91	61.9
Baba	29	19.7
Diğer	27	18.4
Kardeş sayısı		
Kardeşi yok	44	29.9
1	57	38.8
2 ve daha fazla	46	31.3

Not. N= 147.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubunu 87 (%59.2) kız ve 60 (%40.8) erkek olmak üzere 147 ilkökul ya da ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 9 ila 12 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 10.31’dir (S.S: 1.03). Sınıf düzeyi açısından ise öğrencilerin büyük bir kısmı dördüncü sınıf öğrencisi olup (%41.5, n= 61), bu öğrencileri sırasıyla beşinci sınıf (%27.9, n= 41), altıncı sınıf (%21.8, n= 32), ve üçüncü sınıf öğrencileri (%8.8, n= 13) takip etmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı anneleriyle (%61.9, n= 91) birlikte yaşarken, bu öğrencileri babalarıyla birlikte yaşayan (%19.7, n= 29) ve anne ve babaları dışında diğer akrabalarının (%18.4, n= 18) yanında yaşayan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak, öğrencilerin büyük bir kısmı tek kardeşe sahipken (%38.7, n= 57), bu öğrencileri iki ve daha fazla kardeşe sahip öğrenciler (%31.3, n= 46) ve kardeşi olmayan öğrenciler takip etmektedir (%29.9, n= 44). Tablo 2’de araştırma kapsamında ele alınan ve boşanma sonrası uyumla ilişki gösteren kişilik özellikleri ve benlik kavramı arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 2. Değişkenler arasındaki Pearsonkorelasyon katsayıları ve değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ÇİBUE									
2. PHÇİBKÖ	.27**								
3. Endişeli	-	-.21*							
	.26**								
4. İyi huylu	.18*	.13	.27**						
5. Kibirli	-	-.08	.25**	.07					
	.23**								

6. Kindar	-.16*	-.15	.09	-.03	.12				
7. Sabırlı	-.16*	.17*	.08	.23**	.04	-.09			
8. Vicdansız	-.21*	-.20*	.00	-.02	.16	-.05	.00		
9. Zorba	-.20*	-.21*	.06	-.10	.08	.14	-.06	.39*	
Ortalama	70.42	55.52	.33	.56	.10	.05	.67	.04	.03
Standart Sapma	14.08	9.97	.47	.50	.30	.23	.47	.20	.16

Not.ÇİBUE:Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Envanteri, PHÇİBKÖ: Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği, ÇİBUE ve PHÇİBKÖ puanlarının kişilik özellikleriyle ilişkisi (3 -9 arasındaki değişkenler) aynı zamanda nokta çift serili korelasyon katsayısına eşittir. Kişilik özelliklerinin (3-9 arasındaki değişkenler) birbirleriyle ilişkileri aynı zamanda phikorelasyon katsayısına eşittir. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Tablo 2’de görüldüğü gibi boşanmaya uyum puanları benlik kavramı ($r = .27$, $p < .01$) ve iyi huylu olma ($r = .18$, $p < .05$) kişilik özellikleriyle düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiliyken, endişeli ($r = -.26$, $p < .01$), kibirli ($r = -.23$, $p < .01$), kindar ($r = -.16$, $p < .05$), sabırlı ($r = -.16$, $p < .05$), vicdansız ($r = -.21$, $p < .05$), zorba ($r = -.20$, $p < .05$) kişilik özellikleriyle düşük düzeyde negatif yönde ilişkilidir.Boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyumunun kişilik özellikleri ve benlik kavramı tarafından ne düzeyde yordandığını belirleyebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizine ilişkin değişim istatistikleri Tablo 3’de, regresyon analizi sonuçları ise Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 3. Boşanmaya uyum yordanan değişkenine ilişkin değişim istatistikleri

Model	R	R ²	Düz. R ₂	TSH	Değişim İstatistikleri				
					R ₂	F	sd ₁	sd ₂	P
Model 1	.53	.28	.24	12.27	.28	6.78	8	138	.001*

Not.* $p < .001$, TSH: Tahminin Standart Hatası, sd: Serbestlik Derecesi.

Tablo 4. Boşanmaya uyum yordanan değişkenine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	P
	B	SH	β		
Model 1 (Sabit)	62.09	6.38		9.74	.001***
Benlik Kavramı	.23	.11	.16	2.06	.046*
Endişeli	-6.89	2.30	-.23	2.88	.005**
İyi Huylu	7.68	2.21	.27	3.48	.001***
Kibirli	-6.18	3.52	-.13	1.76	.081
Kindar	-7.09	4.63	-.12	1.53	.128
Sabırlı	-7.25	2.25	-.24	3.22	.002**
Vicdansız	-9.82	5.74	-.14	1.71	.089
Zorba	-4.87	6.94	-.06	-0.70	.484

Not.* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Boşanmış aile çocuklarında boşanmaya uyumunun kişilik özellikleri ve benlik saygısı tarafından ne düzeyde yordandığını belirleyebilmek amacıyla geliştirilen modelin anlamlı olduğu görülmüştür ve model yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir ($F(8, 138) = 6.78, p < .001, R = .53, R^2 = .28, R^2_{düz} = .24$). Tablo 4'de görüldüğü gibi boşanma sonrası uyumu benlik kavramı ($\beta = .16, t(138) = 2.06, p < .05$) ve iyi huylu olma ($\beta = .27, t(138) = 3.48, p < .001$) kişilik özellikleri pozitif yönde yordarken, endişeli bir kişiliğe sahip olma ($\beta = -.23, t(138) = 2.88, p < .01$) ve sabırlı bir kişiliğe sahip olma ($\beta = -.24, t(138) = 3.22, p < .01$) negatif yönde yordamaktadır. Kindar ($\beta = -.12, t(138) = 1.53, p > .05$), kibirli ($\beta = -.13, t(138) = 1.76, p > .05$) ve zorba ($\beta = -.06, t(138) = .70, p > .05$) kişilik özellikleri boşanmaya uyumun anlamlı birer yordayıcısı değildir. Başka bir ifadeyle, bu örnekte boşanmayı uyumu yüksek olan boşanmış ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin benlik kavramı yüksektir ve kişilik özelliklerini iyi huylu, sabırsız ve endişeli olmayan bireyler olarak değerlendirmektedir.

TARTIŞMA

Boşanma çoğu çocuk için oldukça stres yaratan bir olaydır (Aggarwal, Prabhu, Anand ve Kotwal, 2007). Boşanmanın getireceği endişe ve kaygılar, belirsizlikler ve güvensizlikle baş etmeye çalışan çocukta, bu süreci kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörlerin neler olduğunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokula devam etmekte olan boşanmış aile çocuklarında boşanma sonrasına uyum, benlik saygısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Boşanmış aile çocuklarının ve ergenlerin karşılaştırıldığı ve boşanmış aile çocuklarının ve ergenlerin boşanmış aile çocuklarından daha düşük genel benlik kavramı ve benlik algısına sahip olduğunu gösteren daha önceki araştırmalardan farklı olarak (Alparslan, 2016; Altuntaş, 2012; Bynum ve Durm, 1996; Çağlar, 2018; Yılmaz, 2011), bu araştırmada boşanmış ilk ve ortaokul öğrencilerinde benlik kavramının boşanma sonrası uyumla ilişkisi incelenmiş ve bu örnekleme olumsuz bir benlik kavramına sahip olan öğrencilerin boşanma sonrası uyum düzeylerinin düşük, olumlu bir benlik kavramına sahip öğrencilerin ise boşanma sonrası uyumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar alan yazınında daha önce boşanmış aile çocukları ve ergenlerde gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Örneğin, Arifoğlu ve diğerleri (2010) tarafından 9-12 yaş aralığındaki boşanmış aile çocukları üzerinde gerçekleştirilen araştırma da benzer şekilde olumlu benlik kavramına sahip öğrencilerin boşanmaya uyum ve sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kurt (2013) anne babası boşanmış ergenlerde genel benlik kavramının psikolojik stres belirtileriyle negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda, Amato ve Keith (1991) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında da bireylerin öznel iyi oluş ve benlik saygısının boşanma sonrası uyumla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Kişinin benlik kavramı sosyal, aile, akademik, fiziksel ve kendine ilişkin genel değerlendirmelerini içermektedir (Şahin, 2018). Olumlu benlik kavramına sahip olan bireyler arkadaşlık ilişkileri iyi, kendine ilişkin pozitif düşüncelere sahip olan, fiziksel yönden kendini beğenen ve akademik olarak kendilerini başarılı olarak algılayan bireyler olma eğilimindedir (Bracken ve Susan, 2003). Bu nedenle, aile hayatında meydana gelen ani değişikliklere uyum sağlamaları daha kolay olabilir. Böylelikle boşanmanın olumsuz etkileriyle daha kolay başa çıkabilirler ve bu durum hayatlarını belirgin bir şekilde olumsuz etkileyebilir.

Bu araştırmada aynı zamanda boşanma sonrası uyum güçlüğü çeken öğrencilerin kendilerini endişeli, kötü huylu ve sabırlı bireyler olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Literatürde boşanmış bireylerde kişilik özellikleri ve boşanma sonrası uyumun incelendiği ulusal bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Altuntaş, (2012) boşanmış aile çocuğu olan ergenlerin anksiyete düzeylerinin boşanmamış aile çocuklarından anlamlı bir şekilde yüksek

olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Çağlar (2018) çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine başvuran boşanmış aile çocuklarının depresyon ve kaygı düzeylerinin boşanmamış aile çocuklarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Boşanma sonrası uyumun düşük kaygı ve depresyonla ilişkili olduğu bilinmektedir (Portes ve diğerleri,1999). Bu bağlamda boşanmaya düşük düzeyde uyum gösteren bireylerin geleceğe ilişkin daha yoğun bir kaygı yaşamaları ve kendilerini kaygılı bireyler olarak değerlendirmeleri beklenebilir. Aynı zamanda bu araştırma sonucunda, boşanmış aile çocuklarının kendilerini kötü huylu çocuklar olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Alan yazınında kişinin kendisinin ya da başka birinin davranışları hakkında anlam verme süreçleri atıf olarak isimlendirilmektedir (Kızılgın ve Dalgın, 2012). Atıf kuramları içerisinde en çok kabul gören kuramlardan birisi Heider'inNedensel Yükleme Teorisidir. Bu teoriye göre insanlar davranışların nedenlerini bireysel ya da çevresel faktörlere yükleme eğilimindedir. Eğer kişi olayların nedenlerini çevresel faktörlere yüklerse davranışın olumlu olumsuz etkilerinden kendini sorumlu tutmaz. Eğer kişi davranışı kişisel faktörlere (kendine) yüklerse bu davranıştan kendini sorumlu tutabilir (Kağıtçıbaşı, 2013). Boşanma olayı, çocuğun kendi dışında gelişen bir olay olmasına rağmen, ebeveynlerin gerçekleştirdikleri bu davranışın sorumluluğunu çocuk kendine yüklerse, boşanmaya uyum güçlüğü çeken çocuk boşanmanın bir sebebi olarak kendisini görme eğiliminde olabilir. Bu nedenle çocuklar boşanmanın sorumlusu olarak kendilerini görebilirler ve bu şekilde kendilerini değerlendirebilirler. Son olarak, boşanmaya uyum güçlüğü çeken çocuklar kendilerini sabırlı bireyler olarak değerlendirmiştir. Boşanma olayı çocukların ve ergenlerin hayatlarını belirgin bir şekilde etkileyen stresli bir yaşam olayıdır (Aggarwal ve diğerleri, 2007). Boşanmadan sonraki süreçte anne ya da babanın yokluğundaki yeni hayata uyum sağlama çabaları çoğu boşanmış aile çocuğu için güç bir süreçtir ve bu süreç çocukların üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemini sergilemesini gerektiren, başka bir ifadeyle sabırlı olmalarını gerektiren bir süreç olabilir. Boşanmaya uyum güçlüğüne çocuğunu anneyle veya babayla yüksek düzeyde yaşadığı çatışmaları, çocuğun yüksek düzeyde kaygı ve stres belirtileri yaşamasını ve çocuğun düşük düzeyde sosyal destek algısını içeren bir süreç olduğu dikkate alındığında (Portes ve diğerleri,1999), boşanmaya uyum güçlüğü çeken çocuklar kendilerini bu zor duruma katlanan sabırlı bireyler olarak değerlendirebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, bu araştırma Orta Karadeniz Bölgesinde bir ilçenin ilkokul ve ortaokullarına devam etmekte olan sınırlı sayıda 9 ile 12 yař aralığındaki anne babası boşanmış ilkokul ve ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle dış geçerliliği dūřüktür. Çünkü 9-12 yař aralığındaki boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyum güçlükleri değerlendirmeleri farklı yař gruplarındaki öğrencilerin boşanmaya uyum güçlükleri değerlendirmelerinden, benlik kavramlarından ve kişilik özelliklerinden farklılık gösterebilir. İkincisi bu araştırma da kesitsel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Kesitsel araştırma desenleri çalışma yapılan grubun genel karakteristik özelliklerini belirleme, incelenen değerkenler arasındaki geçici ilişkileri ortaya çıkarma ve olası risk ve koruyucu faktörler hakkında bilgi sağlayan araştırma desenleri olmalarına rağmen (L. Cohen ve diğerleri, 2007), bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulamaz. Örneđin, bu araştırmada dūřük benlik saygısına sahip olma boşanmış aile çocuklarında uyum güçlüğünün nedenidir şeklinde bir çıkarımda bulunulamaz. Üçüncüsü, bu araştırmada öğrencilerin boşanmaya uyum düzeyleri, benlik kavramı ve kişilik özellikleri öz bildirim tarzı ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Öz bildirim tarzı ölçekler orta yol cevap verme, sosyal beğernilirlik gibi bir dizi genel metot yanlılığına neden olabilir (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003). Bu araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutularak öz bildirim tarzı ölçekleri kullanmaktan kaynaklanabilecek bir dizi genel metot yanlılığı önlenmeye çalışılmasına rağmen (Podsakoff ve diğerleri, 2003), farklı kaynaklarından bilgiler sağlanarak (örn., öğretmen, yakın arkadaşlar) ilerleyen araştırmalarda bu araştırma bulgularının geçerliliği incelenebilir. Aynı zamanda bu araştırma da İBUE'nin bir, PHÇİBKÖ kardeşlerle ilişkileri değerlendirmesini gerektiren iki maddesi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çoğunun kardeşi olmadığından değerlendirilememiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada boşanmış ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde boşanmaya uyum, benlik kavramı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda boşanmaya uyum güçlüğünün öğrencilerin benlik kavramı ve endişeli, sabırlı ve kötü huylu kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanları boşanmaya uyum güçlüğü çeken ilkokul ve ortaokul öğrencilere yönelik gerçekleştirecekleri rehberlik ve psikolojik danışmanlık etkinliklerinde öğrencilerin olumlu bir benlik kavramı ve kişilik geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler gerçekleştirerek öğrencilerin boşanmaya uyum güçlüklerini azaltmalarına yardımcı olabilir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yasemin Eroğlu. Lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında, yüksek lisans eğitimini ise yine aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Evlilik ve Aile Danışmanlığı Tezsiz Yüksek Lisans Programında tamamlamıştır. Şu anda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Samsun/Bafra İsmail Ahıskalı Mesleki Eğitim Merkezi'nde rehberlik öğretmeni olarak çalışmaktadır. İlgili alanları arasında çocuklar ve ruh sağlığı bulunmaktadır.

She completed her undergraduate education in OndokuzMayıs University, Faculty of Education in Guidance and Psychological counseling program. She also holds a master's degree in Marriage and Family Counseling at the Social Sciences Institute of the same university. She is currently working as a school counselor at Samsun/Bafra İsmail Ahıskalı Vocational Training Center affiliated to the Ministry of National Education. Her areas of interest include children and mental health.

Nursel Topkaya. Lisans eğitimini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında, yüksek lisans eğitimini ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında ve doktora eğitimini Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programında tamamlamıştır. Şu anda Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında Doç. Dr. öğretimüyesi olarak çalışmaktadır. Uzmanlık alanları arasında ruh sağlığı, damgalama ve psikolojik yardım alma niyeti yer almaktadır.

She completed her undergraduate education at Ege University, Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling. She received her master's degree in METU Graduate School of Social Sciences Guidance and Psychological Counseling Master Program. Then, she completed her PhD at Ege University Graduate School of Social Sciences, Guidance and Psychological Counseling program. Currently, she is working in OndokuzMayıs University Faculty of Education Department of Guidance and Psychological Counseling as Assoc. Dr. Her areas of expertise include mental health, stigmatization, and intention to seek psychological help.

Yazar Katkıları / Author Contributions

YE ve NT birlikte araştırmayı tasarlamıştır. YE verilerin toplanmasında, giriş ve tartışma kısmının yazımında yer almıştır. NT araştırmanın yöntem ve bulgular kısmının tamamını yazmıştır aynı zamanda giriş ve tartışma kısmına eklemeler

yaparak çalışmanın revizyonlarını gerçekleştirmiştir. YE ve NT çalışmanın son halini okuyarak mutabakata varmış ve makaleye son şekli verilmiştir.

YE and NT designed the research together. YE performed data collection, and drafted the introduction, and discussion sections of the manuscript. NT conducted the data analysis, wrote the method and findings section of the manuscript, and revised the introduction and discussion sections. Finally, NT critically reviewed the manuscript. All authors approved the final manuscript as submitted.

ıkar atışması / Conflict of Interest

“Yazarlar tarafından ıkar atışmasının olmadığı rapor edilmiştir.”

No conflict of interest has been reported by the authors.

Fonlama / Funding

“Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.”

No research fund was received.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Bu araştırma Helsinki Deklerasyon’u çerçevesince gerekleştirilmiştir. Gönüllü olan katılımcılardan veri toplanmıştır ve veri toplama işleminden önce katılımcıların yazılı rızası alınmıştır.

This study has been conducted in accordance with the Helsinki Declaration. Data were collected from the volunteer participants and written assent of the children was obtained before the data collection process.

ORCID

Yasemin Eroğlu  <http://orcid.org/0000-0003-2875-259X>

Nursel Topkaya  <http://orcid.org/0000-0002-8469-9140>

KAYNAKÇA

- Aggarwal, S., Prabhu, C. H., Anand, L. C. A. ve Kotwal, L. C. A. (2007). Stressful life events among adolescents: The development of a new measure. *Indian Journal of Psychiatry*, 49(2), 96-102.
- Albertini, M. ve Dronkers, J. (2009). Effects of divorce on children's educational attainment in a Mediterranean and Catholic society. *European Societies*, 11(1), 137-159. doi:10.1080/14616690802248042
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Altuntaş, G. (2012). *Boşanmış ebeveynler ile boşanmamış ebeveynlerin lise birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında okuyan çocuklarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzı, benlik saygısı ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287. doi:10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x
- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Društvena istraživanja - Časopis za opću društvenu pitanja*, 1, 5-24.
- Amato, P. R. ve Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46. doi:10.1037/0033-2909.110.1.26
- Arifoğlu, B., Richard, N., Razi, G. ve Öz, F. (2010). Çocuklar için boşanmaya uyum envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 121-127.
- Babalıs, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V. ve Maniatis, P. (2014). The effect of divorce on school performance and behavior in preschool children in Greece: An empirical study of Teachers' views. *Psychology*, 5(1), 20. doi:10.4236/psych.2014.51005
- Bernardi, F. ve Radl, J. (2014). The long-term consequences of parental divorce for children's educational attainment. *Demographic Research*, 30(61), 1653-1680. doi:10.4054/DemRes.2014.30.61
- Bierman, A., Fazio, E. M. ve Milkie, M. A. (2006). A multifaceted approach to the mental health advantage of the married: Assessing how explanations vary by outcome measure and a married group. *Journal of Family Issues*, 27(4), 554-582. doi:10.1177/0192513X05284111
- Bracken, B. A. ve Susan, M. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103-121. doi:10.1521/scpq.18.2.103.21859
- Bynum, M. K. ve Durm, M. W. (1996). Children of divorce and its effect on their self-esteem. *Psychological Reports*, 79(2), 447-450. doi:10.2466/pr0.1996.79.2.447
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). London: Routledge.

- Çağlar, E. (2018). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran, ebeveynleri boşanmış olan ve olmayan çocukların ruhsal sorunlar, psikolojik sağlamlık, öz-kavramı ve ebeveyn kabul / reddi açısından ve annelerinin benlik saygısı ve algılanan sosyal destek açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çataklı, M. ve Öner, N. (1986). Çocuklarda öz kavramı ölçeği: Piers-Harris Ölçeği'nin bir çeviri ve güvenilirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 85–100.
- Çelikel, S. (2012). *Çocuk haklarına dair uluslararası sözleşmeler ışığında boşanmanın çocuklara ilişkin hukuki sonuçları*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, C. (2009). Anne -babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 493–525.
- Delamater, J. D. ve Myers, D. J. (2011). *Socialpsychology* (Seventh edition.). California: WadsworthCengage Learning.
- Demir-Dagdas, T., Isik-Ercan, Z., Intepe-Tingir, S. ve Cava-Tadik, Y. (2018). Parentaldivorceandchildrenfromdiversebackgrounds: Multidisciplinaryperspectives on mentalhealth, parent-childrelationships, andeducationalexperiences. *Journal of Divorce&Remarriage*, 59(6), 469-485. doi:10.1080/10502556.2017.1403821
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. ve Eccles, J. S. (2007). I liketo do it, I'm able, and I know I am: Longitudinalcouplingsbetween domain-specificachievement, self-concept, andinterest. *Child Development*, 78(2), 430–447. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. ve Caspi, A. (2005). Low self-esteem is relatedtoaggression, antisocialbehavior, anddelinquency. *PsychologicalScience*, 16(4), 328–335. doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Erkan, S. (2006). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri* (8. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. P. (2013). *Discoveringstatisticsusing IBM SPSS statistics* (4. bs.). London: Sage.
- Gähler, M. ve Garriga, A. (2013). Has theassociationbetweenparentaldivorceandyoungadults' psychologicalproblemschangedover time?:EvidencefromSweden, 1968-2000. *Journal of FamilyIssues*, 34(6), 784–808. doi:10.1177/0192513X12447177
- Haney, P. ve Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in childrenandadolescents: A meta-analyticalreview. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 423–433. doi:10.1207/s15374424jccp2704_6
- Ho, R. (2013). *Handbook of univariateandmultivariate dataanalysiswith IBM SPSS* (Second edition.). Boca Raton ; New York: ChapmanandHall/CRC.
- Hortaşcu, N. (1991). Evlilik ve boşanma nedenlerine verilen önemi etkileyen faktörler olarak değerlendirme yaklaşımı, cinsiyet ve medeni durum. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 35-40.
- Huang, C. (2011). Self-conceptandacademicachievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Kitabevi.

- Kızgın, Y. ve Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 61–77.
- Kurt, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yulmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: yulmazlığın aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lansford, J. E. (2009). Parentaldivorceandchildren’sadjustment. *Perspectives on PsychologicalScience*, 4(2), 140–152. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01114.x
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random form ultivariatedata with missingvalues. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. doi:10.1080/01621459.1988.10478722
- Marsh, H. W.,Dowson, M., Pietsch, J. ve Walker, R. (2004). Whymulticollinearitymatters: A reexamination of relationsbetween self-efficacy, self-concept, andachievement. *Journal of EducationalPsychology*, 96(3), 518–522. doi:10.1037/0022-0663.96.3.518
- Morganett, R. S. (1994). *Skillsforliving: groupcounselingactivitiesforelementarystudents*. Champaign, Illinois: ResearchPress.
- Nazlı, S. (2009). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öner, N. (1996). *Piers-Harris’in çocuklar için öz kavram ölçeği el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ. E., Ekici, G., Argun, N. ve Dilek, N. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: Nobel.
- Piers, E. V. (1969). *Manual fortbePiers-Harris children’s self conceptscale: Theway I feelaboutmyself*. Nashville, Tenn.:CounselorRecordingsandTests.
- Pietsch, J.,Walker, R. ve Chapman, E. (2003). Therelationshipamong self-concept, self-efficacy, andperformance in mathematicsduringsecondaryschool. *Journal of EducationalPsychology*, 95(3), 589–603. doi:10.1037/0022-0663.95.3.589
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Commo method biases in behavioralresearch: A criticalreview of the literaturean drecommended remedies. *Journal of AppliedPsychology*, 88(5), 879–903. doi:10.1037/0021-9010.88.5.879
- Portes, P. R.,Lehman, A. J. ve Brown, J. H. (1999). The Child Adjustment Inventory: Assessingtransition in childdivorceadjustment. *Journal of Divorce&Remarriage*, 30(1–2), 37–45. doi:10.1300/J087v30n01_03
- Riggio, H. R. (2001). Relations between parental divorce and thequality of adults iblin grelationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 36(1–2), 67–82. doi:10.1300/J087v36n01_04
- Riggio,H. R. (2004). Parentalmaritalconflictanddivorce, parent-childrelationships, socialsupport, andrelationshipanxiety in youngadulthood. *PersonalRelationships*, 11(1), 99–114.

- Riggio, H. R. ve Valenzuela, A. M. (2011). Parental marital conflict and divorce, parent-child relationships, and social support among Latino-American young adults. *Personal Relationships*, 18(3), 392-409. doi:10.1111/j.1475-6811.2010.01305.x
- Robins, R. W., Hendin, H. M. ve Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161. doi:10.1177/0146167201272002
- Serin, N. ve Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 117-128.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Størksen, I., Røysamb, E., Moum, T. ve Tambs, K. (2005). Adolescents with a childhood experience of parental divorce: A longitudinal study of mental health and adjustment. *Journal of Adolescence*, 28(6), 725-739. doi:10.1016/j.adolescence.2005.01.001
- Sucu, İ. (2007). Boşanmış kadınların boşanma nedenleri ve boşanma sonrası toplumsal kabulleri: Sakarya ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, E. (2018). *Akılđı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı bir psikoeğitim programının ergenlerin benlik algısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Tartari, M. (2015). Divorce and the cognitive achievement of children. *International Economic Review*, 56(2), 597-645. doi:10.1111/iere.12116
- Tekin, H. H. (2017). *Ebeveyni boşanmış ergenler ile ebeveyni birlikte yaşayan ergenlerin benlik saygılarının, iletişim becerilerinin ve baş etme yollarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Türkarslan, N. (2007). Boşanmanın çocuklar üzerine olumsuz etkileri ve bunlarla baş etme yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(3), 99-108.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, N. (2004). Türkiye’de boşanma ve sebepleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(28), 59-81.
- Yılmaz, N. D. (2011). *Çatışma yaşayan ve boşanmış ailelerin ilköğretim çağındaki 7-12 yaş çocuklarının benlik algıları ve kaygı düzeyleri açısından çatışma yaşamayan ailelerinin çocuklarıyla karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction: The concept of family (parenthood) has taken its place in every society from the past to the present. The family is a social cluster which is based on an emotional attachment, including vital characteristics for its members and a framework of solidarity that can not be passed on to others. The general structure and functioning of societies are changing in every passing century. The changes in the family structure are one of these changes. The changes happening in the families directly affect the children. No doubt a child completes his physical and psychological development in his family in the best possible way. A child is an asset in need of care from both mother and father, for love, care and compassion. One of the most important conditions of the child's mental and cognitive health is, of course, the personality is shaped by an ideal family. Today, however, the number of destroyed families is increasing (Yıldırım, 2004). For example, along the last fifteen years the number of divorces though it varies from year to year in Turkey, has increased in a continuous manner. According Turkish Statistical Institute (TurkStat) data, the number of divorces that took place in 2016, increased by approximately 72.92% compared to the year 2001. At the same time, TurkStat data show that divorce is a common problem in all marriage periods (changing between less than 1 year to more than 26 years). Research conducted abroad shows that parents of four out of every ten children are divorced before they reach adulthood (Tartari, 2015). Therefore, the purpose of this study is to examine the relationship between post-divorce adaptation, self-concept and personality characteristics in divorced family children.

Although the researchers are unanimous about the reasons for the divorce, researches consistently agree on the negative effects of divorce on family members in childhood, youth and adulthood (Albertini and Dronkers, 2009; Amato, 2000, 2014; Amato and Keith;1991; Babalis, Tsoli, Nikolopoulos and Maniatis, 2014; Bernardi and Radl, 2014; Bierman, Fazio and Milkie, 2006; Çivitci, Çivitci and Fiyakalı, 2009; Gähler and Garriga, 2013; Lansford, 2009; Nazli, 2009; Ozguven, Ekici, Argun and Dilek, 2014; Riggio, 2001, 2004; Riggio and Valenzuela, 2011; , 2015). According to a study quoted by Nazli (2009), it was found that divorced individuals were more likely to show mental health disorders between 3 to 5 times compared to married individuals. Babalis et al. (2014) reported that divorced children had significant differences in behavior problems and school performance compared to children in nuclear families and divorce could negatively affect the emotional development of children. As a result of the literature review in which examining impacts of divorce on short and long- term adjustment of children, Lansford (2009) reported that divorced family children may face problems of internalizing and externalizing disorders, problems in social relations, and low academic achievement. Demir-Dagdas et al. (2017) stated that divorce experience in children may cause problems in family relations and educational gains of

children and divorce may cause mental health problems in children. Bernardi and Radl (2014) examined the effect of divorce on long-term educational outcomes of children in fourteen countries and found that divorced family children had a significantly lower probability of graduating from university compared to children living with families.

In comparative studies, it has been reported that divorced family children tend to rate themselves have a lower rate of self-behavior, have lower cognitive skills, have more intense anxiety, and have lower social support perceptions compared to children raised in normal families (Amato, 2000; Amato and Keith, 1991; Özgüven, 2001; Özgüven et al., 2014). In a meta-analysis study comparing divorced family children with children from married families, Amato and Keith, (1991) found that divorced family children tend to be more sad, angry, anxious, feeling worthless and separation anxiety than children from married families. Similar findings were found in studies conducted with divorced adolescents. For example, Çivitci et al. (2009) found that adolescents who grow up in fragmented families have more loneliness and lower life satisfaction compared to adolescents who grow up in unbroken families. Størksen et al. (2005) reported a four-year longitudinal study of adolescents who had had divorce with adolescents who did not experience divorce, compared to adolescents with divorced family children after divorce, higher anxiety and depression, lower subjective well-being, found that there were lower self-esteem and more school problems. In a study comparing students who have never experienced any divorce experience with young adult college students, Riggio and Valenzuela (2011) found that divorce is associated with unhealthy father child relationships. In another study, Riggio (2001) found that adults who had experienced divorce during their childhood or adolescence had less positive feelings towards children in adulthood. As a result, studies comparing divorced and non-divorced individuals show that divorced children may experience problems in mental health, educational attainment and social relations.

Method: A cross-sectional research design was used to investigate the relationship between child adjustment to divorce, personality traits and self-concept in divorced family children who are continuing their education in elementary or middle schools (L. Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Participants of this study consisted of 147 primary and secondary school students whose parents were divorced. They were selected using convenience sampling from Samsun province. through There were 87 (59%) female and 60 (41%) male students. The ages of the students ranged from 9 to 12, with a mean age of 10.31 (SD: 1.03).

The level of self-concept was measured by the Piers-Harris Self-Concept Scale (Piers, 1969) and the personality traits measured with a comprehensive list of personality traits and child adjustment to divorce assessed with Portes, Lehman and Brown

(1999)'s The Child Adjustment Inventory. A personal information form was also used to give information about participants' sociodemographic characteristics.

All statistical analyses were performed using SPSS 23. Pearson's correlation analysis was used to investigate the association between self-concept, child adjustment to divorce and personality traits. Multiple regression analysis was used to examine the predictors of child adjustment to divorce using self-concept and personality traits as independent variables. Preliminary analyses were performed to ensure no violation of the assumption of normality, linearity, heteroscedasticity, and multicollinearity. A significance level of $p < .05$ used in all statistical analyses.

Results: The scores of child's adjustment to divorce were weakly and positively correlated with self-concept ($r = .27, p < .01$) and good-natured ($r = .18, p < .05$) personality traits, while it was weakly and negatively correlated with anxious ($r = -.26, p < .01$) arrogant ($r = -.23, p < .01$), vindictive ($r = -.16, p < .05$), unscrupulous ($r = -.21, p < .05$) and bully ($r = -.20, p < .05$) personality traits.

Multiple regression analysis was performed to determine to what extent child's adjustment to divorce was predicted by personality traits and self-concept. The results of the regression analysis change statistics are shown in Table 3 and the results of the regression analysis are shown in Table 4.

Regression model that was developed to determine how well adjustment to divorce was predicted by self-concept, and personality traits was statistically significant ($F(8, 138) = 6.78, p < .001, R = .53, R_2 = .28, R_{2adj} = .24$). The model had a high effect size. As shown in Table 4, self-concept ($\beta = .16, t(138) = 2.06, p < .05$) and good-natured ($\beta = .27, t(138) = 3.48, p < .001$) personality traits were positively predicted to child's adjustment to divorce scores while, anxious ($\beta = -.23, t(138) = 2.88, p < .01$) and patient ($\beta = -.24, t(138) = 3.22, p < .01$) personality traits were negative predictors of child's adjustment to divorce. On the other hand, vindictive ($\beta = -.12, t(138) = 1.53, p > .05$), arrogant ($\beta = -.13, t(138) = 1.76, p > .05$) and bully ($\beta = -.06, t(138) = .70, p > .05$) personality traits were not significant predictors of child's adjustment to divorce.

Discussion & Conclusion: Divorce is a very difficult process for most of the children. The child who is trying to cope with the worries, concerns, uncertainties, and insecurity that the divorce may bring needs to know the factors which facilitate and complicate this process. In this study, the relationship between adjustment to divorce, self-esteem and personality traits of divorced parents' children was examined. A research study among students with divorced parents was conducted. Study results suggested that the students who had a negative self-concept in this sample had a low level of adjustment to divorce and the students with a positive self-concept had a high adjustment to divorce. These findings support a limited number of previous research findings in the literature. For example, Arifoğlu et al. (2010) conducted a study on

divorced family children between 9 and 12 years of age. Similarly, Arifoğlu et al. (2010) observed that students with a positive self-concept had higher levels of adjustment and social support. At the same time, a meta-analysis study by Amato and Keith (1991) found that subjective well-being and self-esteem were positively correlated with post-divorce adjustment. The self-concept of the person includes evaluations of social, family, academic, physical and self. Individuals with a positive self-concept tend to be feeling good about themselves, have positive relationships, have a positive self-esteem, and tend to perceive themselves as academically successful (Bracken and Susan, 2003). Therefore, it may be easier for them to adapt to sudden changes in family life. In this way, they can deal with the negative effects of divorce more easily, and this does not affect their lives significantly.

In this study, students who have difficulty in adjustment to divorce have perceived themselves as anxious, malignant and patient individuals. In the literature, no national research has been found in which personality traits and adjustment to divorce were examined among elementary and secondary school students. However, Amato and Keith (1991) and Amato (2014) reported that individuals who have difficulty in adjustment to divorce often experience depression and anxiety feelings. This may lead to more intense anxiety about the future of divorced family children. At the same time, it was found that divorced family children considered themselves to be malignant children. In the literature, the process of giving meaning to the behavior of the person himself or someone else is referred to as citation (Kızgın and Dalgin, 2012). One of the most accepted theories in attribution theories is Heider's Causal Attribution Theory. According to this theory, people tend to relate the causes of behavior to individual or environmental factors. If a person loads the causes of events on environmental factors, he/she does not hold himself responsible for the positive or negative effects of behavior. If a person loads behavior on personal factors (self), he may hold himself responsible for this behavior (Kağıtçıbaşı, 2013). The divorce event, although this event develops outside of the child's own behavior, children with difficulties to adjustment to divorce may tend to see themselves as a cause of divorce. Therefore, children can see themselves as responsible for divorce and they can evaluate themselves in this way.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışman Tercihlerinin İncelenmesi

Examination of Counselor Preferences of University Students

Özlem Haskan Avcı, Burak Tuna, Hakan Büyükçolpan, Ali Güngör, Merve Yörükoğlu

Öz.Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik danışman tercihlerinde, psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla 2017-2018 öğretim yılında 123 üniversite öğrencisiyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmede, katılımcıların kadın ve erkek psikolojik danışmana ait olduğu belirtilen, denkleştirilmiş iki özgeçmiş sunulmuştur. Katılımcıların psikolojik danışman tercihlerini ele almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik sorulara verilen yanıtlar betimleyici istatistikle, açık uçlu sorulara verilen yanıtlarsa bir nitel analiz yöntemi olan içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, hem erkek hem de kadın katılımcıların psikolojik danışman tercihleri hemcinsleri yönünde olmuştur. Katılımcıların tercih nedenlerinin, yoğunlukla olarak kadın psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algılarıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Katılımcıların, hemcins/karşı cinsten bir psikolojik danışman kendilerini daha iyi anlayacağına yönelik kalıp yargılarının da tercihlerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Katılımcıların genel olarak mesleki konular söz konusu olduğunda erkek; kişisel ve ailesel sorunlarla ilgili olarak kadın psikolojik danışman daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Danışmanlar için psikolojik danışmanın cinsiyetinin en fazla önem kazandığı konuların, "Arkadaşlık/Romantik İlişkiler" ve "Cinsel Konular" olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler.Psikolojik danışma, psikolojik danışman, psikolojik danışman tercihi, psikolojik danışmanın cinsiyeti, toplumsal cinsiyet

Abstract.The aim of this study is to examine the opinions of university students regarding the gender of the counselor in the preferences of the counselor. For this purpose, face to face interviews were made with 123 university students in 2017-2018 academic year. In the interview, a semi-structured form and structured cv examples were used. The responses to questions were analyzed by descriptive statistics, and the responses to open-ended questions were analyzed by content analysis. According to the results, both male and female participants' preferences were more on same-sex psychological counselor. In all type of problems, male participants were tend to prefer gender of counselor more than female participants. Participants were generally prefer male counselor in vocational issues. Women participants preferred female counselor in relation to personal issues and familial problems. For the participants, it was seen that the gender of the counselor was the most important issue in friendship / romantic relationship and sexual issues.

Keywords. counseling, counselor, counselor preference, sex of counselor, gender

Özlem Haskan Avcı (Sorumlu Yazar)

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara,
Türkiye e-mail: haskan@hacettepe.edu.tr

Burak Tuna

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara,
Türkiye e-mail: brk_tuna@hotmail.com

Hakan Büyükçolpan

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara,
Türkiye e-mail: hakan.buyukcolpan@hacettepe.edu.tr

Ali Güngör

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Ankara,
Türkiye e-mail: ali.gungor@aile.gov.tr

Merve Yörükoğlu

Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye
e-mail: mrvyorukoglu@gmail.com

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018
Düzeltilme / Revision: 15 Nisan/April 2018
Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

Psikolojik danışma yardımı almaya karar verme her birey için farklı gelişen bir süreçtir. Genelde bireylerin yardıma ihtiyaç duyduklarını fark etmeleri ve yardım almaları arasında belirgin bir süre geçer. Saunders (1993), bu sürecin nasıl ilerlediğini; problemin keşfedilmesi, psikolojik yardım almanın yararlı olabileceğine karar verilmesi, psikolojik yardım aranması ve son olarak yardım alınması olarak dört adımda açıklamıştır. Ancak günümüzde hala psikolojik danışma yardımı almaya karar verme sürecinin kesin olarak nasıl ve hangi şekilde işlediğine yönelik çok fazla bulguya rastlanmaması, psikolojik yardım almış olanların sayısı düşünüldüğünde oldukça şaşırtıcıdır (Lipscomb, Shelley ve Root, 2010). Psikolojik danışma yardımı için başvuran bireylere “Yardım almaya ihtiyaç duyduğunuzu ilk ne zaman fark ettiniz?” sorusu sorulduğunda, bireylerin genellikle geçmiş bir zaman dilimini ifade ettikleri gözlenmektedir. Psikolojik yardım alma davranışında bireylerin cinsiyeti, önceki yardım alma deneyimleri, algıladıkları sosyal destek düzeyi ve psikolojik danışma yardımına ne denli ihtiyaç duydukları -ihtiyacın şiddeti- etkileyici birer faktör olarak nitelendirilebilir (Deane ve Chamberlain, 1994). İhtiyacın şiddeti yüksek olmadığı zaman, birey için psikolojik yardım almak, iyi hissettiği zamanlarda ertelenen, kötü hissettiği zamanlarda ise aciliyet kazanan bir hal alabilir (Lowinger, 2012).

Dünya Sağlık Örgütü'nün konuyla ilgili en son verilerine göre dünyada yaklaşık 450 milyon insan hayatında ruhsal ve nörolojik bir rahatsızlıktan etkilenirken, bu sayının yalnızca üçte biri yardım arayışında bulunmaktadır (World Health Organization, 2001). Sağlık Bakanı'nın soru önermesine verdiği cevaba göre, Türkiye'de psikolojik yardım alanların sayısı son 5 sene içerisinde %330 artarak 9 milyonu aşmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2013). Benzer şekilde, ABD'deki üniversitelerde bulunan 302 psikolojik danışma merkeziyle yapılan tarama araştırmasında ani müdahale gerektiren kriz durumları, odaklanma sorunları, madde kullanımı ve kendine zarar verme davranışları sebebiyle yapılan başvuruların son beş yıl içerisinde artış gösterdiği bulunmuştur (Gallagher, 2009). Aynı çalışmada, psikolojik danışma merkezlerinin %75,5'i üniversite öğrencilerinin artan psikolojik problemlerinden kaygı duyduklarını belirtmiştir (Gallagher, 2009). Türkiye'de üniversitelerin psikolojik danışma hizmetini 1982 yılında yürütülmesi gereken başlıca hizmet alanı olarak nitelendirilmesi, psikolojik yardım hizmetlerinin tanınırlığın ve erişilebilirliğin artmasını (Doğan, 2000; Kızıldağ, Zorbaz, Gençtanırım ve Arıcı, 2012) ve hizmet verenlerin niceliğinin ve niteliğinin iyileşmesini (Yerin Güneri, 2006)

sağlamıştır. Buna rağmen bireylerin psikolojik yardım arama davranışından kaçındıklarını veya bu durumu geciktirdiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur (Koydemir, Erel, Yumurtacı ve Şahin, 2010; Yerin Güneri, Aydın ve Skovholt, 2003).

Bireylerin damgalanma endişesi nedeni ile yardım almaktan kaçınması veya psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemesi sağaltımın önünde bir engeldir (Hackler, Vogel ve Wade, 2010; Taşkın, 2007; Topkaya, 2014; Vogel, Wade ve Aschman, 2009). Psikolojik bozukluk tanısı alan kişilerin dışında psikolojik yardım arayışı içerisinde olan insanların da toplum tarafından damgalanma riskinin oluşabileceği düşünüldüğünde (Ben-Porath, 2002), damgalanma endişesinin yardım arama davranışının ertelenmesine veya ruh sağlığı bozukluğunun gizlenmesine neden olması şaşırtıcı değildir (Corrigan ve Matthews, 2003). Psikolojik bozukluğu olan bireylere yönelik toplum, önceden kestirilemeyen davranışlara sahip ve kaygı uyandırıcı gibi olumsuz tanımlamalarda bulunmaktadır (Çam ve Çuhadar, 2011; Angermeyer ve Dietrich, 2006). Türkiye’de psikolojik danışma hizmetlerinin göreceli olarak yeni olması (Doğan, 2000), üniversite öğrencileri başta olmak üzere, ruh sağlığı bozukluğu olan insanların nasıl ve nereden yardım alabileceğini bilmemeleri (Kızıldağ vd., 2012) ve ruh sağlığı hizmetlerinin ne olduğunu kavramadaki güçlükler (Koydemir vd., 2010; Yerin Güneri, 2006) psikolojik yardım arayışının önüne geçen nedenler olarak gösterilebilir. Üniversiteler bünyesindeki psikolojik danışma merkezlerinde yaşanan fiziksel zorluklar, ekonomik kısıtlamalar, personel yetersizliği ve verilen hizmetlerin sınırlı düzeyde kalması da üniversite öğrencilerinin nitelikli psikolojik yardım almalarını engelleyen faktörler olarak sıralanabilir (Yerin Güneri vd., 2003; Yerin Güneri, 2006).

Psikolojik danışmaya başvurma süreci kişisel özelliklerden de etkileniyor olabilir. Yardım arama davranışlarının demografik değişkenlere (sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet vb.) göre farklılık gösterdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin yardım arama tutumlarını manidar olarak etkilediği; kadınların profesyonel yardım aramaya/almaya daha olumlu baktıkları ve kişisel olarak yardıma ihtiyaçları olduğunu daha çok fark ettikleri; buna karşın toplumda maskülen rolleri benimseyen erkeklerin duygularını paylaşma konusunda daha isteksiz oldukları ifade edilmektedir (Ang, Lim, Tan ve Yau, 2004; Johnson, 2001; Kalkan ve Odacı, 2005; Robertson ve Fitzgerald, 1992; Türküm, 2005; Vogel, Wade, Wester, Larson, ve Hackler,

2007). Bu duruma, toplumda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının erkeklere yönelik “güçlü-problemleri kendi başına çözen”, “duygusal hareket etmeyen-duygularını açığa vurmeyen” ve “ilişki odaklı olmayan” gibi yakıştırmalar içermesi de etki ediyor olabilir. Yalnızca erkekler değil, genel olarak toplulukçu kültürlerde bireyler kişisel ve duygusal problemlerini daha çok aile içinde paylaşmaya cesaretlendirilmekte ve aile dışındaki bireylere kendini açma kabul edilmeyen bir davranış olarak (Kağıtçıbaşı, 2005) nitelendirilebilmektedir.

Psikolojik danışma yardımı almaya karar verme sürecinde, bireyin nasıl bir süreçten geçeceğine, psikolojik danışmanın kimliğine ve psikolojik danışma mesleğine ilişkin ön bilişleri de etkilidir. Örneğin, psikolojik danışmanın ve danışma ortamının nasıl olduğu, oturumlarda nelerin konuşulduğu ve psikolojik danışma alan diğer bireylere ilişkin tutumların danışan adaylarının seçimlerinde etkili olup olmadığı merak konusudur. Bireyler genelde psikolojik danışmaya ilişkin mevcut şemalarını içinde bulunduğu çevre, televizyon dizileri, sinemalar vb medya organları ve sosyal medya aracılığıyla elde edilebilmektedir. Ancak çoğu zaman medyada yer alan psikoterapistler veya psikolojik yardım arayışı içerisinde olan bireyler, gerçek yaşamda karşılığı olmayan, abartılı ya da bilimsel dayanağı olmadan kaleme alınmış karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Medya araçları vasıtasıyla psikolojik yardım hakkında edinilen bilgiler yanlış algılara ve beklentilere neden olabilmektedir (Granello ve Pauley, 2000; Kılınç ve Granello, 2003). Medya dışındaki kanallardan, özellikle gençler için akranlardan, dolaylı öğrenme yoluyla edinilen bilgi ve gözlemler de psikolojik danışma yardımına ilişkin tutumları etkileyebilmektedir. Vogel vd. (2007), üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada bir yakınları tarafından yardım almaları önerilen, yardım alma deneyimi olan birini tanıyan, yardım alma deneyimi geçiren bireylerin ve kız öğrencilerin terapiyle ilgili inançlarının ve yardım almaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır.

Bireylerin psikolojik danışman tercihlerini psikolojik danışmana yönelik beklentilerinin şekillendirdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Boulware ve Holmes, 1970; Fuller, 1964). Psikolojik danışmana ilişkin beklentiler içerisinde, psikolojik danışmanın kimliğine, özelliklerine yönelik bir tercih söz konusu olup olmadığı bu çalışmanın bir diğer konusudur. Psikolojik danışma yardımı almak isteyenler, dış görünüm, yaş, cinsiyet gibi fiziki özellikler bakımından “beğendikleri” ya da daha çok yardımcı olacağını varsaydıkları psikolojik danışmanları mı tercih ederler veya danışanlar demografik özellikler

bakımından kendilerine daha yakın/benzer buldukları psikolojik danışmanları mı tercih ederler? Luborsky, Crits-Christoph, Mintz ve Auerbach (1988) yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanlarının kim olacağına yönelik tercihte bulunan danışanların, psikolojik danışmanı rastgele atanmış danışanlara göre daha verimli sonuçlar aldığını bulmuşlardır. Bu konunun psikoterapi araştırmaları tarihinde oldukça uzun bir geçmişi vardır. Ruh sağlığı uzmanlarına yönelik tercihlerle ilgili araştırmaların oldukça eskilere dayandığı; 1940'larda başladığı görülmektedir (Guest, 1948). Ruh sağlığı uzmanlarının cinsiyetlerine yönelik üniversite öğrencilerinin tercihleriyle ilgili araştırmalar ise Koile ve Bird (1956) ile başlamış ve yaygın bir şekilde ilerlemiştir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan ilk çalışmalar psikolojik danışman tercihi ile ilgili erkek ve kadınların kişisel konuları aynı cinsiyete sahip psikolojik danışmanlarla konuşmayı tercih ettiğini ortaya koymuştur (Boulware ve Holmes, 1970; Fuller, 1963). Buna ek olarak, kadınların erkek psikolojik danışmanlardan ziyade kadın psikolojik danışmanlara kendilerini daha rahat açtukları ve rahat hissettiklerini ortaya koyan araştırmalar dikkat çekmektedir (Landes, Burton, King ve Sullivan 2013; Simons ve Helms, 1976). Eells, Fuqua ve Boswell (1999) yaptıkları çalışmada psikolojik danışman seçimindeki en belirleyici faktörün profesyonel beceriler, en az etkili olan faktörlerin ise yaş, cinsiyet, ırk ve din gibi kişisel faktörler olduğunu bulmuşlardır. Speight ve Vera (2004) ise danışanların, psikolojik danışmanın demografik özellikleri arasından en fazla cinsiyetine göre tercihte bulduklarını eklemiştir. Psikolojik danışmanın cinsiyetinin danışan adayları tarafından önemsenip önemsenmediğine ilişkin görece eski araştırmalar farklı bulgular sunmaktadır. Yapılan ilk araştırmalarda araştırmacılar katılımcıların, psikolojik danışman olarak hemcinslerini tercih ettiklerini (Banikiotes ve Merluzzi, 1981; Johnson, 1978; Koile ve Bird, 1956), katılımcıların genel olarak erkek danışman tercihinde bulduklarını (Boulware ve Holmes, 1970; Fuller, 1964) ve katılımcıların psikolojik danışman seçimlerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığını dile getiren sonuçlar (Atkinson, Ponce ve Martinez, 1984; Holland, Atkinson ve Johnson, 1987; Lee, Chan, Ditchman ve Feigon, 2014; Paradise, Conway ve Zwaig, 1986) elde etmişlerdir.

Alanyazında, özellikle psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihlerle ilgili çalışmalar dikkat çekmektedir. Psikolojik danışmanın cinsiyetinin danışan adayları tarafından önemsenip önemsenmediğine ilişkin görece eski araştırmalar farklı bulgular sunmaktadır. Örneğin, Pikus ve Heavey (1996), bireylere doğrudan sorulduğunda erkek danışanların çoğunun (%58), terapistin

cinsiyetine ilişkin tercih belirtmezken, kadınların yalnızca %32'sinin tercih belirtmediğini bulmuşlardır. Yapılan farklı araştırmalarda, kadınlar genel olarak terapistin özelliklerine ilişkin tercihlerde bulunmuş (Dancey, Dryden ve Cook, 1992; Speight ve Vera, 2005; Wilch, 1999) ve terapistin cinsiyetine yönelik tercihleri olup olmadığı sorulduğunda kadın terapistleri tercih ettiklerini (Cooper, 2006; Dancey vd., 1992; Wilch, 1999) belirtmişlerdir. Landes vd. (2013) yürüttüğü bir araştırmanın sonuçlarına göre, bireyler genel olarak psikolojik danışmanın özelliklerine yönelik bir tercihte bulunmamakta ancak aksi durumda bu tercih genellikle psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik olmaktadır. Psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin tercih, bireyin yaşadığı problemlerin doğası ile ilişkili olabilir (Harris ve Busby, 1998). Böylece, psikolojik danışmanın hemcins/karşı cins olması bireylerin kendini açarken rahat hissetmesini sağlayabilir (Landes vd., 2013).

Son yıllarda çeşitli üniversitelerde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin kurulması, psikolojik danışmanların çalışma alanlarının genişlemesi, özel psikolojik danışma merkezlerinin sayısındaki artış gibi gelişmeler düşünüldüğünde, bireylerin psikolojik danışman seçiminde nelere dikkat ettikleri konusu önem kazanmaktadır. Özellikle üniversite öğrencileri arasında, psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik kalıp yargıların var olup olmadığı da merak konusudur. Bu gibi konularda yapılabilecek tarama çalışmaları, sonraki çalışmalara ışık tutabilir; önleyici ve bilgilendirici çalışmalara yön verebilir. Türkiye'de bireylerin psikolojik danışman tercihlerini derinlemesine incelemeyi içeren bir çalışmaya rastlanmazken, yapılan çalışmalar yardım arayan bireylerin özelliklerine ve cinsiyet rollerine ya da tutumlarına odaklanmıştır (Kalkan ve Odacı, 2005; Kırmılı, 2007; Özbay, Erkan, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada, bireylerin psikolojik danışman tercihlerinde psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin görüşleri ve nelere dikkat ettikleri konusu derinlemesine ele alınmak istenmiştir. Araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik danışman tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu kapsamda oluşturulan alt problemler aşağıdadır.

1. Katılımcıların psikolojik danışman seçiminde dikkat ettikleri özellikler nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihleri nelerdir?

3. Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihlerinin nedenleri nelerdir?
4. Yaşadıkları problem türlerine göre üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Ankara'daki çeşitli üniversitelerin öğrencileridir. Araştırmanın katılımcılarına kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirler. Bu yüzden bu örnekleme şans eseri, tesadüfi, kazara örnekleme olarak da ifade edilmektedir (Singleton & Straits, 2005). Olgubilimsel (fenomenolojik) araştırmada bir kişiden (Miles & Huberman, 1994) 325 kişiye (Neuman, 2014) kadar örneklemin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada, farklı cinsiyetten, farklı fakültelerden, farklı sınıf düzeylerinden, Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve farklı sosyoekonomik düzeylerden öğrencilerin yeterince temsil edilebilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, üniversitede öğrenim görmekte olan 66 kadın (%53,7) ve 57 erkek (%46,3) olmak üzere toplamda 123 öğrenciye ulaşılmıştır. Üniversite kampüslerinde araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrencilere araştırmanın tanıtımı yapılarak, katılmayı kabul eden öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilere göre, çalışmaya en fazla Edebiyat Fakültesinden (n=34, %27,6), Mühendislik Fakültesinden (n=24, %19,5) ve Eğitim Fakültesinden (n=23, %18,7) katılım olmuştur. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 31 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 21,69'dur. Çalışmaya 4. sınıftan 49 katılımcı (%39,8), 3. sınıftan 34 katılımcı (%27,6), 2. sınıftan 18 katılımcı (%14,6), 1. sınıftan 14 katılımcı (%11,4) dahil olmuştur. Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerlere göre 49 katılımcı yaşamının çoğunu İç Anadolu'da, 23 katılımcı Marmara'da, 17 katılımcı Ege'de, 13 katılımcı Karadeniz'de, 12 katılımcı Akdeniz'de 6 katılımcı Doğu Anadolu'da ve 3 katılımcı yurt dışında geçirdiğini belirtmiştir. Ailelerin ikamet ettikleri yerlere bakıldığında yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerler ile yakın sonuçlar göstermiştir. Katılımcıların ailelerinin gelir durumu incelendiğinde 113 katılımcının (%91,9) ailesinin gelir durumunu orta düzey olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim düzeylerine göre okuma -yazma bilmeyen 3 kişi (%2,4), ilkokul, ortaokul veya lise mezunu toplamda 92 kişi (%74,8), yüksekokul, üniversite veya lisansüstü mezunu 27 kişi (%21,9) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeylerine göre ise ilkokul, ortaokul veya lise mezunu toplamda 67 kişi (%54,5), yüksekokul, üniversite veya lisansüstü mezunu toplamda 55 kişi (%44,7) olduğu bulunmuştur. Son olarak, katılımcıların daha önce fiziksel veya psikolojik bir tanı alma durumları incelendiğinde 106 katılımcı (%86,2) daha önce herhangi bir tanı almadığını belirtmiştir. Psikolojik tanı alan katılımcılardan 2 kişi depresyon (%1,6), 2 kişi kaygı bozukluğu (%1,6) ve 2 kişi de panik atak tanısı (%1,6) aldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Oluşturulan görüşme formunda demografik bilgileri edinmek amacıyla öğrencilerin cinsiyeti, bölümü yaşı, sınıf düzeyleri, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, anne ve babalarının gelir ve eğitim düzeyleri, tanımlanmış herhangi bir rahatsızlığı olup olmadığı ve daha önce psikolojik danışma yardımı alıp almadığını öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Demografik soruların yanı sıra, katılımcıların verilen özgeçmişler doğrultusunda hangi psikolojik danışman tercihinde bulunduğunu, bu tercihin nedenlerini, yaşadıkları sorunun ne olduğuna göre psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihte bulunup bulunmadıklarını, psikolojik danışman tercihinde bulunurlarsa nelere dikkat edeceklerini ve daha önce psikolojik danışma aldılarsa bunların içeriğine yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Özgeçmişler ise birbirine tamamen denk olacak biçimde eğitim geçmişleri, uzmanlık alanları ve temel psikolojik danışman yeterliklerini yansıtacak şekilde hazırlanmış; yalnızca cinsiyetler birbirinden farklı olacak şekilde kurgulanmıştır.

İşlem

Araştırmada öncelikle araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yapılmış benzer çalışmalar incelenmiştir. Psikolojik danışman seçiminde cinsiyetin etkili olup olmadığını anlayabilmek için, araştırmacılar tarafından birbirine denk iki adet özgeçmiş oluşturulmuştur. Denkleştirilmiş özgeçmişlerden birinde kadın ismi, diğerinde erkek ismi kullanılmıştır. Özgeçmişlerin birbirine denkliğini teyit etmek için, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanından doktora düzeyinde iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda düzenlenen özgeçmişler ile deneme uygulaması yapılmış ve katılımcılara özgeçmişler arasında bir fark

görüp görmedikleri sorulmuştur. Deneme uygulaması aracılığıyla da özgeçmişlerin denk olduğu teyit edilmiştir. Ardından, demografik soruları ve açık uçlu soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu toplumsal cinsiyet alanında çalışmaları bulunan üç uzman psikolojik danışmanın görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formu 20 kişilik bir deneme grubuna uygulanmış ve anlaşılmayan, net olmayan ifadeler yeniden düzenlenerek görüşme formu son haline getirilmiştir. Ardından, Ankara'da bulunan farklı üniversitelerin kampüslerinde araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar kendilerini, yalnızca üniversiteye ait bir araştırma için çalışan bursiyerler olarak tanıtarak, araştırılan konu hakkında detaylı bilgilerinin olmadığını belirtmiş ve katılımcıların sosyal kabul hatası yaşamalarını önlemeye çalışmışlardır.

Katılımcılara öncelikle özgeçmişler okutulmuş; ardından görüşme formunda yer alan sorulara geçilmiş ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Sıra etkisini azaltmak amacıyla, katılımcılardan bir kısmına kadın psikolojik danışman özgeçmiş üstte, erkek psikolojik danışman özgeçmiş altta yer alacak şekilde düzenlenmiş okuma formu sunulmuştur. Diğer katılımcılara ise özgeçmişlerin içeriğinde ve sırasında değişiklik yapılmadan, yalnızca psikolojik danışman isimleri yer değiştirilerek sunulmuştur. Ayrıca, her görüşme sonrasında katılımcılara özgeçmişler arasında bir fark görüp görmedikleri de sorulmuş; bu yolla özgeçmişlerin denk olduğu ve sorulara verilen yanıtların özgeçmişler arası farklılıktan kaynaklanmadığı tekrar teyit edilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar görüşme esnasında kayıt alınarak daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırma grubu, biri doktor olmak üzere 5 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırma, Psikolojik Danışma ve Rehberlik yüksek lisans programından bir ders kapsamında, literatür tarama, tartışma ve araştırmanın tasarımı şeklinde bölümler halinde çalışılarak hazırlanmıştır. Araştırmada yanlılığı önleyebilmek için, veri toplama araçlarının hazırlanması ve verilerin analizi kısımlarında, yüksek lisans dersi ile ilgili olmayan alanın farklı uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmacılar kendilerini, yalnızca üniversiteye ait bir araştırma için çalışan bursiyerler olarak tanıtmışlar; bir kadın ve bir erkek bursiyer beraber olacak şekilde veri toplamışlardır. Böylece katılımcılarda oluşabilecek sosyal kabul hatasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, cevap aranan sorular dikkate alınarak bir olgu bilim çalışması olarak düşünülebilir. Olgubilim araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama aracı olan görüşme kullanılmıştır. Görüşmede kapalı uçlu sorulara (demografik) verilen cevaplar betimleyici istatistikle ele alınmış; açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içinse nitel bir analiz yöntemi olan içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırma gereği, içerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, açık uçlu sorulara verilen cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri seti tüm araştırmacılar tarafından bireysel olarak okunup kodlama yapılmıştır. Bu aşamada, katılımcılardan gelen tüm ifadelerin birer birim olarak kabul edilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla, bazı temalarda yer alan ifadelerin frekansı katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. İkinci aşamada, literatür dikkatle incelenerek, kodlarla ilgili olabilecek temel konu alanları belirlenmiştir. Buna göre verileri genel düzeyde açıklayabilen temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Üçüncü aşamada, veri setinin kodlanmasında tutarlılığı sağlamak amacıyla beş araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturulan kod ve temalar birlikte yeniden değerlendirilmiş ve üzerinde uzlaşıldığı biçimde değişiklikler yapılmıştır. Dördüncü ve son aşamada, ulaşılan temalarla ilgili olarak Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından doktora düzeyinde iki uzmandan görüş alınmıştır.

Farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemli olup bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = \frac{C}{C + d} \times 100$

Formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, d : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Yapılan araştırmada, elde edilen güvenirlilik katsayısı $\Delta = 80 \div (80 + 16) \times 100$ şeklinde hesaplanarak, .83 bulunmuştur. Literatüre göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla güvenirlilik açısından uygun bulunduğundan, uzman görüşleri sonrasında temalara son hali verilmiştir. Belirlenen temalara ilişkin frekans ve yüzdelikler hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihleri, tercihlerinin nedenleri, psikolojik danışman tercihinde bulunsalar nelere dikkat edecekleri ve yaşadıkları sorunların türüne göre psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihlerine ilişkin nitel analizler sunulmuştur.

1. Katılımcıların Psikolojik Danışman Tercihinde Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, bir uzmandan psikolojik destek almak istediklerinde psikolojik danışman tercihlerinde nelere dikkat edecekleri sorusuna ilişkin yanıtları bu başlıkta ele alınmıştır. Katılımcıların her bir ifadesi birer analiz birimi olarak alındığı için, ifade sayısı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda ulaşılan temalar ve temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüleceği gibi, katılımcıların psikolojik danışman tercihlerinde en fazla psikolojik danışmanın kariyer niteliklerine (özgeçmişi, aldığı eğitimler, uzmanlık alanları, tecrübe düzeyi) dikkat ettikleri; bunu referanslar/danışan yorumlarının takip ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların, psikolojik danışmanın kişisel özelliklerine (yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm, hayat görüşü), çevrelerindeki insanların tavsiyelerine ve aynı psikolojik danışmandan daha önce psikolojik danışma alan kişilerin görüşlerine dikkat ettikleri görülmektedir. Son olarak alacakları hizmetin ücretine ve hizmet verilen mekânın konumuna dikkat etmektedirler.

Tablo 1. Katılımcıların psikolojik danışman tercihinde dikkat ettikleri faktörler

Değişken	f	%
Psikolojik Danışmanın kariyer nitelikleri	145	64,15
Referanslar/ Danışan yorumları	40	17,70
Psikolojik Danışmanın kişisel özellikleri	22	9,73
Ön görüşme doğrultusunda edinilen izlenim	11	4,87
Ücret/Konum	8	3,55
Toplam	226	100

2. Katılımcıların Psikolojik Danışman Cinsiyeti Tercihleri

Erkek ve kadın katılımcıların denkleştirilmiş özgeçmiş örnekleri doğrultusunda, hangi danışmana başvurmayı istediklerine ilişkin yanıtları değerlendirilmiştir. Yanıtlara ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihleri

Değişken	Erkek PD Tercihi	Kadın PD Tercihi	Yansız Tercih
Erkek Katılımcılar	32 (56,14%)	21 (36,84%)	4 (7,01)
Kadın Katılımcılar	25 (37,8%)	34 (51,6%)	7 (10,6%)
Toplam	57	55	11

Tablo 2’ye göre, 57 katılımcı erkek psikolojik danışman tercihinde bulunmuşken, 55 katılımcı kadın psikolojik danışman tercihinde bulunmuştur. Erkek katılımcıların erkek psikolojik danışman tercihi (56,1%) kadın psikolojik danışman tercihinin (38,2%) göre daha fazlayken, psikolojik danışman seçiminde hemcins tercihinin kadın danışmanlar için de geçerli olduğu görülmüştür. Kadın katılımcılar, psikolojik danışman tercihlerinde hemcinslerine yönelirken (51,6%), erkek psikolojik danışman tercihleri daha az (37,8%) olmuştur. Tercihlerinde cinsiyetin herhangi bir fark oluşturmayacağını belirten katılımcı sayısı 11 ile sınırlı kalmıştır.

3. Katılımcıların Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların özgeçmiş örnekleri üzerinden kadın veya erkek psikolojik danışman tercih etmiş olmalarının nedenlerine ilişkin yanıtları bu bölümde ele alınmıştır. Nitel analiz sonucu ulaşılan temalar ve bu temaların frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların psikolojik danışman tercihlerinin nedenleri

Değişken	f	%
Kadın psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algıları	53	33,5
Erkek psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algıları	17	11
Hemcins olması	42	26,6
Karşı cins olması	11	6,9

Kariyer başarısı	35	22
Toplam	158	100

Tablo 3'ten izleneceği gibi, katılımcıların tercihlerinin nedenlerine ilişkin yanıtlar, kadın psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algıları ve hemcins/karşı cins olmada yoğunlaşmaktadır. Kadın psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algıları hem toplumdaki kadın figürüne ilişkin hem de mesleğe ilişkin inanışlarla ilgilidir. Bu tema altındaki cevaplardan bazıları kadınların toplumda anlayışlı, yumuşak, detaycı, paylaşımcı, daha empatik ve iyi yol gösterici olarak tanımlarken (f=34) bazı cevaplar da kadınların tüm mesleklerde işlerini daha iyi yaptıklarını, işlerine özen gösterdiklerini ve iyi eğitilmiş olduklarını (f=12) içermektedir. Psikolojik danışman tercihlerinin nedenleri konusunda, hemcins ya da karşı cinsten bir danışmanın kendilerini daha iyi anlayabileceğini belirten çok fazla katılımcı olduğu görülmüştür. Katılımcıların tercih nedenlerini en az sayıda içeren tema ise erkek psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algılarıdır.

4. Katılımcıların Problem Türlerine Göre Psikolojik Danışmanın Cinsiyetine Yönelik Tercihlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara, onları psikolojik danışmaya almaya itebilecek problem türünün psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihlerinde etkili olup olmayacağı sorulmuştur. Belirli tür problemler için kadın veya erkek psikolojik danışman tercih edebileceğini belirten katılımcılar olmuştur. Katılımcı yanıtları doğrultusunda, belirtilen problem alanları ve hangi psikolojik danışmandan yardım almak istediklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların problem türlerine göre psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihleri

Değişken	Erkek Danışmanların Tercihleri				Kadın Danışmanların Tercihleri			
	Erkek PD		Kadın PD		Erkek PD		Kadın PD	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Ailesel Sorunlar	2	3,77	2	3,77	1	2,4	4	9,5
Mesleki Konular	4	7,55	1	1,89	5	11,9	0	0

Kişisel ve Özel Konular	2	3,77	2	3,77	0	0	7	16,7
Arkadaşlık/Romantik ilişkiler ve Cinsel Konular	19	35,85	21	39,63	4	9,5	21	50
Toplam	27	50,94	26	49,06	10	23,8	32	76,2

Tablo 4'te görüleceği gibi erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla problem türüne göre psikolojik danışman tercihinde bulunma eğilimi daha fazladır. Katılımcılar genel olarak mesleki konularda erkek psikolojik danışmanı daha fazla tercih etmişlerdir. Kişisel konular ile ailesel sorunlar temalarında kadınlar hemcinslerine yönelirken bu tercih erkek katılımcılarda eşit olarak dağılmıştır. Arkadaşlık/Romantik İlişkiler ve Cinsel Konular psikolojik danışman cinsiyetinin en fazla önem kazandığı tema olmuştur. Erkek katılımcıların psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin seçimleri birbirine yakın olsa da bu durum kadın katılımcılarda hemcins tercihi şeklinde ortaya çıkmıştır. Daha detaylı bakıldığında ise hem erkek hem de kadın katılımcıların cinsel konularda hemcinslerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışman tercihlerinde dikkat ettikleri faktörler araştırılmıştır. Bu amaçla 123 öğrenci ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların psikolojik danışman seçiminde genel olarak hemcins tercihinde buldukları görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de yapılmış benzer bir araştırmaya rastlanmamış ancak farklı kültürlerde yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Çalışmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Daha önce belirtildiği üzere yapılan ilk araştırmalarda araştırmacılar katılımcıların, psikolojik danışman olarak hemcinslerini tercih ettiklerini (Banikiotes ve Merluzzi, 1981; Johnson, 1978; Koile ve Bird, 1956), katılımcıların genel olarak erkek danışman tercihinde bulduklarını (Boulware ve Holmes, 1970; Fuller, 1964) ve katılımcıların psikolojik danışman seçimlerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığını dile getiren sonuçlar (Atkinson vd., 1984; Holland vd., 1987; Lee vd., 2014; Paradise vd., 1986) elde etmişlerdir.

Alanyazındaki çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasının ardında farklı nedenler olabilir. Katılımcıların mevcut problemlerinin neyle ilişkili olduğu (Harris ve Busby, 1998; Holman, 1955; Landes vd., 2013; Lee, Hallberg, Jones ve Haase, 1980; Yanico ve Hardin, 1985), çalışmada yer alan katılımcıların psikolojik yardım alması veya çalışmaya kurgusal danışan (psikolojik danışma almak için başvurmuş olmayan, varsayımda bulunması istenen katılımcılar) olarak dahil olmaları (Walker ve Stake, 1978) ve ilk çalışmalardan sonra devam eden araştırmalarda katılımcıların cinsiyet kalıplarının değişmesi veya sosyal kabul için bu stereotiplerin bastırılabilmesi (Johnson, 1978) çalışmaların farklı sonuçlar elde etmesindeki nedenler olarak nitelendirilmektedir. Nitekim Walker ve Stake (1978), aynı dönemlerde yaptığı çalışmada, önceki çalışma sonuçlarından farklı olarak kadın psikolojik danışmanların danışanlar tarafından daha fazla tercih edildiği ve psikolojik danışma için daha pozitif görülmeye başlandığı yorumunda bulunmuştur.

Kadınların psikolojik danışman seçiminde, erkeklere göre daha fazla hemcins tercihinde bulunduğunu gösteren çalışmalardan (DeGeorge, Cobstantino, Greenberg ve Swift, 2013; Lipscomp vd., 2010; Pikus ve Heavey, 1996) farklı olarak bu çalışmada erkeklerin hemcins tercihleri daha fazla olmuştur. Lee Stamler, Christiansen, Staley ve Macahno-Shang (1991) yaptıkları çalışmada kadın katılımcıların erkeklere göre daha fazla cinsiyet tercihinde buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun aksine, bu çalışmada erkek katılımcıların kadınlara göre daha fazla cinsiyet tercihinde buldukları görülmüştür. Erkeklerin psikolojik danışmanın cinsiyetine önem vermeleri pek çok faktörden etkileniyor olabilir. Bu bulgunun anlaşılmasında, araştırmanın tercih nedenlerine ilişkin bulguları destekleyici olabilir. Katılımcıların tercih nedenlerine bakıldığında toplumsal cinsiyet algılarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yanıtlar incelendiğinde erkek psikolojik danışmanlara ilişkin yüzeysel, gerçekçi, aile babası, yargılayıcı ve anlayışlı gibi ifadeler, katılımcıların seçim nedenlerinin arkasında yatan toplumsal algılar olarak nitelendirilebilir. Ataerkil toplumca biçimlendirilmiş erkek algısının, erk ile bütünleşmesi (Atay, 2012), erkek katılımcıların uzman rolünü erkeklere uygun görmelerine neden oluyor olabilir.

Çalışmada kadın psikolojik danışmanlara yönelik toplumsal cinsiyet algıları erkeklere kıyasla daha fazla tercih nedeni olarak bulunmuştur. Kadınların paylaşımcı, anlaşılır ve daha empatik olması gibi algılar kadın psikolojik danışman seçimine katkı sağlarken; ayrıntıcı, yargılayıcı ve anneliklerini sürece yansıtacak olmaları yönündeki algılar katılımcıların kadın yerine erkek psikolojik

danışman tercihlerinin nedenleri olarak görülmüştür. Erkeklerle yönelik toplumsal cinsiyet algıları kadınlara yönelik algılara göre katılımcılar tarafından daha az tercih nedeni olarak gösterilmiştir. Bireylerin psikolojik danışmanın cinsiyetine ilişkin tercihleri toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından etkileniyor görülmektedir. Örneğin, Blow, Timm ve Cox (2008), yaptıkları araştırmada erkeklerin doğuştan daha analitik düşünmeye yatkın, kadınların ise içgüdüsel olarak daha şefkatli yaklaşabilecekleri varsayımında bulunmuşlardır. Toplumda yer alan cinsiyet kalıplarının ruh sağlığı uzmanlarına yönelik beklentileri şekillendirdiğini gösteren çalışmalar da yapılmıştır. Bu beklentiler erkeklerin daha empatik, bilgili, deneyimli ve aktif olmasını içeriyorken, kadınların daha pasif ve anlayışlı olması yönünde sonuçlar içermektedir (Boulware ve Holmes, 1970; Lee vd., 1980).

Psikolojik danışmanla hemcins olma da önemli bir tercih nedeni olarak bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, literatürde yer alan diğer bazı araştırmaların bulguları ile hemcins/karşı cins olma (Pikus ve Heavey, 1996) ve erkeklerle/kadınlara yönelik toplumsal cinsiyet algıları (Blow vd., 2008) gibi konularla paralellik göstermektedir. Bu temada verilen yanıtlar, psikolojik danışmanla daha rahat konuşabilme, kendisiyle benzerlik bulma, daha iyi anlaşılabilmesini umma ve farklı perspektifleri görebilme konularında yoğunlaşmaktadır. Hemcins tercihlerinin arkasında bireylerin yaşadığı kültür özellikleri etkili olabilir. Şöyle ki, toplulukçu kültürlerde yardım arayışındaki ilk tercih olan aile ve yakın çevre (Koydemir vd., 2010; Mocan-Aydın, 2000), hemcinsler arası iletişim alışverişini daha çok destekleyebilmekte; ayrıca ataerkil toplum karşı cinsle ilişkileri sınırlandırarak yalnızca belirli formlarını onayladığı için, karşı cinsle dertleşme kültürü görece yeni ve dışarıdan aktarılan bir kültür olarak henüz benimsenmemiş olabilir. Bu gibi kültürel nedenler de bireyleri psikolojik danışman seçiminde hemcins olma gibi benzerlikler aramaya itebilmektedir.

Hemcins olan bir psikolojik danışmana yönelik tercih, daha önce psikolojik danışma deneyimi olmayan ve sürece dair endişe duyan kişiler için daha az kaygı veren bir seçenek olarak görülebilir. Katılımcıların hemcinsleri olan psikolojik danışmanlarla daha iyi anlaşabileceklerini ve oturumların daha etkili geçebileceğini düşünmeleri literatürde yer alan kimi sonuçlarla tutarlıdır. Psikolojik danışmanın cinsiyetinin ve diğer demografik bilgilerinin psikolojik danışma sonuçlarına önemli bir katkıda bulunmadığını işaret eden çalışma sonuçları söz konusudur (Okiishi, Lambert, Eggett, Nielsen, Dayton ve Vermeersch, 2006; Meyer, Zane ve Cho, 2011). Erkek üniversite öğrencilerinin

kendilerini, erkek bir psikolojik danışmanla yardım ilişkisi içinde konumlandırımları karşı cinsle iletişim, duygularını açma ve problemlerini paylaşma konusunda çekincelerine de işaret ediyor olabilir. Karşı cinsle ilişkilerin önem kazandığı bir gelişim basamağında olan erkekler için, bir kadın danışman tarafından olumsuz algılanma kaygısı söz konusu olabilir. Katılımcı yanıtlarında kadın danışmanları tarif etmek için “yargılayıcı” ifadelerine rastlanmış olması bu durumu düşündürmektedir. Öte yandan, genel olarak erkekler için, duygularını açmak zordur. Nitekim, Goldberg’ın (2010) “erkek olma” adına kavranıp, kabul edilmesi gerektiğini ileri sürdüğü söz konusu açmazlardan biri olan “duygu açmazı”, duyguları açıkça ortaya koyma ile birlikte oluşan “dengesiz” tanımlaması ile duygularını ortaya koymama ile birlikte gelen “soğuk” tanımlaması arasındaki ikiliğe işaret etmektedir.

Bu çalışma daha önceki çalışmaların aksine katılımcılara hangi psikolojik danışmanı tercih edecekleri doğrudan sorulmak yerine, biri kadın diğeri erkek psikolojik danışmanı tanıtan birbirine denk iki özgeçmiş sunularak yürütülmüştür. İki özgeçmişin denkleştirilmesine rağmen, katılımcıların bir neden olarak erkek ya da kadın psikolojik danışman özgeçmişini daha iyi bulduklarını ileri sürdükleri de görülmüştür. Erkek veya kadın psikolojik danışmanın kariyerinde daha başarılı olmasını, eğitiminin ve tecrübesinin daha iyi olmasını ve çalıştığı alanların farklı olmasını tercih nedeni olarak belirtenler olmuştur. Çarpıcı bir bulgu, farklı katılımcılara erkek psikolojik danışman ismi ile verilen iki ayrı özgeçmişin de, katılımcılar tarafından diğeri özgeçmişe kıyasla daha başarılı bulunmasıdır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, erkeklerin kariyerlerinde kadınlara göre daha başarılı olduklarına yönelik kalıp yargının yaygın olduğu görülmüştür. Kadın ve erkeği kalıpyargılarla tanımlayan düşünce, kültürel olarak farklı olmakla birlikte, kadınların ilgi ve bakım verici ve pasif gibi özellikleri varken, erkeklerin daha aktif ve başarı yönelimli oldukları düşüncesidir (Dökmen, 2004). Başarı ve statü normu ile toplumda, erkeklerin iş hayatında başarılı ve yüksek statülü olmaları beklenmektedir. Kadının aile içi rolünün, toplumun ondan mesleki beklentilerini belirleyen önemli bir ölçüt haline gelmesi de söz konusu olabilir. Kadınların kariyerlerine ilgi gösterilmemesinin nedenlerini araştıran Fitzgerald ve Betz’e göre, kadının birincil rolü olarak aile içi rolünün kabul edilmesi ve geleneksel olarak kariyer kavramının erkeklere özgü bir alan olarak kabul edilmesi gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır. Diğeri bir deyişle kadınların çalışmasına ikincil bir faaliyet olarak bakılmakta ve bu çalışma kariyer niteliğinden çok bir “iş” niteliği taşımaktadır. Kariyer yapmanın gelişimsel

özelliği nedeniyle, kariyerin kadınların aile içi rolünün önüne geçeceği düşünülmektedir (Aktaran; Eken, 2006). Toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ve kalıp yargıları, genel olarak erkek psikolojik danışmanların, kadınlara kıyasla daha başarılı olmalarına yönelik bir beklentiye yol açıyor olabilir.

Psikolojik danışman tercihinde cinsiyete göre yapılan seçimler, danışmanların mevcut problemleriyle de oldukça ilişkilidir. Mesleki konularda, erkek psikolojik danışmanların kadınlara göre daha fazla tercih edildiğini gösteren çalışmalar alanyazında mevcuttur (Boulware ve Holmes, 1970; Lee vd., 1980). Bu çalışmada da önceki çalışmalara benzer şekilde, mesleki konularda tercih belirten katılımcılar daha fazla erkek psikolojik danışman tercihinde bulunmuşlardır. Kişisel konularda tercih belirten kadınların hepsi hemcins tercihinde bulunmuş, katılımcı cevapları incelendiğinde ise neden olarak kendilerini daha rahat hissedeceklerini ve yakınlık duyacaklarını ifade etmişlerdir. Kadınların kişisel konularda hemcinslerini tercih etmesi bu çalışmayla sınırlı değildir. Landes ve diğerleri (2013), Yanico ve Hardin (1985) ve Fuller (1964) yaptıkları çalışmalarda kadınların kişisel konularda kadın psikolojik danışman seçimlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Speight ve Vera (2005) da romantik ilişkiler, cinsel konular, depresyon ve yalnızlık gibi konularda danışmanların daha fazla psikolojik danışman tercihi belirttiklerini bulmuşlardır. Nitekim bu çalışmada da romantik ilişkiler ve cinsel konular başlığı katılımcılar tarafından en fazla cinsiyet tercihi yapılan tema olmuştur. Kadın katılımcılar romantik ilişkiler konusunda hemcins tercihinde bulurken, erkek katılımcıların daha fazla karşı cins tercihinde buldukları görülmüştür. Cinsel konularda ise hem erkek hem de kadın katılımcıların psikolojik danışman tercihleri hemcinsleri olmuştur. Bu durumun gerisinde, kültürümüzde cinsellikle ilgili konuları karşı cinsle konuşmanın halen bir tabu olması, karşı cinsten biri ile mahrem alanları paylaşmaktan utanmak/çekinmek, cinsellik konusunda hemcinslerin iyi birer rehber olabileceği algısı yatıyor olabilir.

Katılımcıların mesleki başarı beklentisinin yalnızca cinsiyetten etkilenmediği, genel olarak tüm psikolojik danışmanlardan başarı bekledikleri anlaşılmaktadır. Psikolojik danışman seçiminde nelere dikkat ettiklerine ilişkin bulgular, eğitim ve tecrübeyi öne çıkarmaktadır. Bu tema altında katılımcılar mevcut problemleri hakkında uzman olan psikolojik danışmanları daha fazla tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Eells vd. (1999) ve Atkinson, Furlong ve Boston (1986) da yaptıkları çalışmada psikolojik danışman seçiminde en etkili faktörlerin psikolojik danışmanın eğitimi, tecrübesi ve becerileri olduğunu

bulmuşlardır. Katılımcılar psikolojik danışman seçiminde kişilik özelliklerine çok fazla dikkat etmeseler de, daha önceki çalışmalarla (Lipscomp vd., 2010) yakın şekilde kadın katılımcılar psikolojik danışmanların kişilik özelliklerine daha fazla dikkat etmişlerdir. Çoğu danışan aday için psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri önemli olmamakla birlikte, psikolojik danışmanlar hakkında nasıl ve hangi yolla bilgi toplayabilecekleri de farklılık göstermektedir. Katılımcılar genel olarak yakın arkadaşı veya daha önce deneyimi olan kişilerden bilgi edineceklerini belirtmişler; bazı katılımcılar bu bilgilere sosyal medya araçlarını kullanmak gibi yollarla ve kendi çabalarıyla ulaşabileceklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, psikolojik danışma alanında hizmet verenlerin online tanıtım olanaklarından faydalanmalarının önemine işaret etmektedir. Ücret ve konum gibi pratik nedenlerin psikolojik danışman seçiminde gerekçe olarak en az sayıda belirtilmesi çalışmada yer alan katılımcıların bireysel nitelikleri ile ilişkilendirilebilir. Şöyle ki, katılımcıların psikolojik danışma başvurusunda bulunan bireyler yerine başvuracağı varsayılan bireyler olmaları, ücret/konuma neden daha az dikkat edildiğini açıklayabilir. Psikolojik danışman seçerken ücret veya konuma dikkat ettiklerini belirten katılımcıların bir kısmının, daha önce psikolojik danışma tecrübesi bulunanlardan oluşması da bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, üniversite öğrencileri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi vasıtasıyla ücretsiz psikolojik danışma hizmeti alabilecek imkana sahip olduklarından, ücret/konum, üzerinde düşünmedikleri bir kriter olabilir. Yetişkinlerle yapılacak çalışmalarda farklı sonuçlar çıkabilir.

Araştırma sonucunda, elde edilen bulguların yanı sıra, katılımcıların daha önce psikolojik danışma yardım alma oranının görece düşük bir düzeyde (%30) olduğu anlaşılmıştır. Yardım arama davranışını mevcut problemin yanında, problemin şiddeti de etkileyebilmektedir (Holman, 1955). Nitekim Hacettepe Üniversitesinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin psikolojik danışma alma oranlarının, ihtiyaç düzeylerinin altında kaldığını gösteren sonuçlara ulaşılmıştır (Kızıldağ vd., 2012). Veri toplama sürecinde katılımcıların psikolojik danışma süreci hakkında fazla bilgili olmadıkları da gözlemlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin yanıtlarının genel olarak psikolojik danışmaya ilişkin duyumlarla şekillendiği ve ön yargılar düzeyinde kaldığı da söylenebilir. Pek çok birey, psikolojik danışma sürecine ilişkin ön bilişlerini medya aracılığıyla edinebilmekte ve medyada bu süreç olduğundan farklı ve yanlış yansıtılabilmektedir. Dolayısıyla üniversite kapsamında verilen psikolojik hizmetlerin neler olduğu ve nasıl ulaşılacağı hakkında öğrencilere daha kapsamlı bilgiler sunulabilir. İhtiyaç duyan öğrencilerin psikolojik danışma

yardımı almaları konusunda teşvik edilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin damgalanma korkusunu azaltacak çalışmaların düzenlenmesi önerilebilir. Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri öğrencilere yönelik tanıtıcı faaliyetleri artırabilir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birinin, katılımcıların psikolojik danışma alma konusunda yanıtlarının kurgusal olması olduğu söylenebilir. Psikolojik danışma yardımı almak için başvuran bireylerle değil, başvurmaları halinde psikolojik danışman tercihleri sorulan üniversite öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışma bir nevi (düşük katılımlı) kamuoyu yoklaması olmakla birlikte, gelecek araştırmalarda yardım almak için başvuruda bulunmuş danışanlarla çalışılması önerilebilir. Sonraki araştırmalarda nicel yöntemin tercih edilmesi, nitel yönteme özgü sınırlılıkların önüne geçilmesinde kolaylık sağlayabilir. Danışanların demografik bilgilerinin yanında kişilik tipleri, psikolojik belirtileri, farkındalık düzeyleri ve cinsiyet rolleri gibi nicel yöntemlerle ölçülebilecek değişkenler ve psikolojik danışman tercihleri arasındaki ilişki araştırılabilir. Buna ek olarak, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapmak yerine anket/likert tipi ölçekler kullanılması sosyal kabul hatasını azaltabilir. Bunun dışında, katılımcıların çoğunun Ankaralı olması ve Ankara'daki üniversitelerden veri toplanmış olması sonuçların genellenmesi için uygun olmayabilir. İleride yapılacak çalışmalar için farklı üniversitelerin öğrencileri gibi çeşitlilik gösteren bir örnekleme veya yetişkinler gibi farklı niteliklere sahip katılımcılarla yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca, psikolojik danışman tercihinin yönelik deneysel çalışmaların yapılması, danışanların psikolojik danışmanın cinsiyetine yönelik tercihlerinin terapötik ilişkiye ve elde edilecek sonuçlara olan etkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Özlem Haskan Avcı. Lisans eğitimini Çukurova Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında tamamlayan yazar, yüksek lisans ve doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yapmıştır. Evlilik, romantik ilişkiler, psikolojik danışma ve toplumsal cinsiyet alanlarında çalışmaları olan yazar, kariyerine Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında öğretim görevlisi olarak devam etmektedir.

Özlem Haskan Avcı. Author completed her undergraduate education at the Psychological Counseling and Guidance Department of Çukurova University, and she did her MA and Ph.D. in Psychological Counseling and Guidance at Hacettepe University. She is currently working as a academician at Hacettepe University, Department of Psychological Counseling and Guidance, focusing on marriage, romantic relationships, psychological counseling and gender studies.

Burak Tuna. Lisans eğitimini Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında tamamlayan yazar, yüksek lisans eğitimine Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında devam etmektedir. Psikolojik danışma ve psikolojik danışmayı erken bırakma başlıklarında çalışmalarına devam etmektedir.

Burak Tuna. Author completed his undergraduate education at the Psychological Counseling and Guidance Department of Uludağ University, and he is continuing MA in Psychological Counseling and Guidance at Hacettepe University. He has continued his studies on psychological counseling and drop out of therapy.

Hakan Büyükçolpan. Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında tamamlayan yazar, yüksek lisans eğitimini bitirdiği Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora devam etmektedir. Teknoloji ve internet kullanımının psikolojik etkileri ve psikolojik danışma alanlarında çalışmalarına devam eden yazar, kariyerine Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak devam etmektedir.

Hakan Büyükçolpan. He graduated from Ankara University, Psychological Counseling and Guidance and currently continues his Ph.D at Hacettepe University, Psychological Counseling and Guidance. The author continues to work on the psychological effects of technology and internet using and psychological counseling. He is currently working as a research assistant in Psychological Counseling and Guidance Department at Hacettepe University.

Ali Güngör. Lisans eğitimini Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında tamamlayan yazar, doktora eğitimine Hacettepe

Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında devam etmektedir. Aile, dezavantajlı çocuklar ve sosyal politikalar üzerine çalışmalarına devam eden yazar, T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nda uzman yardımcılığı görevini sürdürmektedir.

Ali GÜngör. Author completed his undergraduate education at the Psychological Counseling and Guidance Department of Tokat Gaziosmanpaşa University, and he is continuing Ph.D. in Psychological Counseling and Guidance at Hacettepe University. He is currently working on family, disadvantaged children and social policies. He has been working as an Assistant Specialist in the Ministry of Family, Labor and Social Services.

Merve Yörüköğlü. Lisans eğitimini Kayseri Erciyes Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında tamamlayan yazar, yüksek lisans eğitimine Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında devam etmektedir. Gelişim psikolojisi, oyun terapisi ve riskli davranışlar üzerine çalışmalar yürüten yazar, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep ili kapsamında okul psikolojik danışmanlığı görevine devam etmektedir.

Merve Yörüköğlü. Author completed her undergraduate education at Kayseri Erciyes University, Psychological Counseling and Guidance. She is currently doing a master's degree in Hacettepe University, Psychological Counseling and Guidance. She works on developmental psychology, play therapy and risky behaviors. She is currently school counselor in secondary school in Gaziantep.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Makalede yer alan tüm yazarlar veri toplama sürecinde ve analizinde yer almıştır. ÖHA, BT ve HB makale konusu hakkında literatür araştırmasına ve tartışma kısmına katkıda bulunmuştur.

All the authors included in the data collection process and analysis. During the study ÖHA, BT and HB contributed to the literature review and discussion part.

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

Conflict of interest wasn't reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

Funding support wasn't received.

Etik Bildirim / Ethical Standards

Araştırma Helsinki Deklerasyon'u çerçevesince gerçekleştirilmiş olup, katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra gönüllü olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

The research was conducted within the framework of the Helsinki Declaration. Participants were included in the study voluntarily after being informed about the study.

ORCID

Yazarların ORCID'leri bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A. G. & Yau, T. Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology*, 23(3), 203-214.
- Angermeyer, M. C. & Dietrich, S. (2006). Public beliefs about and attitudes towards people with mental illness: A review of population studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 113, 163-179.
- Atay, T. (2012). *Çin işi japon işi. cinsiyet ve cinsellik üzerine antropolojik değerler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Atkinson, D. R., Ponce, F. Q., & Martinez, F. M. (1984). Effects of ethnic, sex, and attitude similarity on counselor credibility. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 588.
- Blow, A. J., Timm, T. M., & Cox, R. (2008). The role of the therapist in therapeutic change: does therapist gender matter? *Journal of Feminist Family Therapy*, 20(1), 66-86.
- Banikiotes, P. G., & Merluzzi, T. V. (1981). Impact of counselor gender and counselor sex role orientation on perceived counselor characteristics. *Journal of Counseling Psychology*, 28(4), 342.
- Boulware, D. W., & Holmes, D. S. (1970). Preferences for therapists and related expectancies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(2), 269.
- Cooper, M. (2006). Scottish secondary school students' preferences for location, format of counselling and sex of counsellor. *School Psychology International*, 27(5), 627-638.
- Çam O. ve Çuhadar, D. (2011). Ruhsal hastalığa sahip bireylerde damgalama süreci ve içselleştirilmiş damgalama. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(3), 136-140
- Dancey, C. P., Dryden, W., & Cook, C. (1992). Choice of therapeutic approaches as a function of sex of subject, type of problem, and sex and title of helper. *British Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 221-230.
- Deane, F. P., & Chamberlain, K. (1994). Treatment fearfulness and distress as predictors of professional psychological help-seeking. *British Journal of Guidance and Counselling*, 22, 207-217.
- DeGeorge, J., Constantino, M. J., Greenberg, R. P., Swift, J. K., & Smith-Hansen, L. (2013). Sex differences in college students' preferences for an ideal psychotherapist. *Professional Psychology: Research and Practice*, 44(1), 29.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 57-67.
- Dökmen, Z.Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet. Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eells, G. T., Fuqua, D. R., & Boswell, D. L. (1999). Factors in clients' selection of mental health providers. *Psychological Reports*, 85(1), 249-254.
- Eken, H. (2006). Toplumsal cinsiyet olgusu temelinde mesleğe ilişkin rol ile aile içi rol etkileşimi: Türk Silahlı Kuvvetlerindeki kadın subaylar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 247-279.

- Fuller, F. F. (1963). Influence of sex of counselor and of client on client expressions of feeling. *Journal of Counseling Psychology*, 10(1), 34.
- Fuller, F. F. (1964). Preferences for male and female counselors. *Journal of Counseling & Development*, 42(5), 463-467.
- Gallagher, R. P. (2009). *National survey of counseling center directors*. Virginia: The International Association of Counseling Services. 27 Aralık 2018 tarihinde http://d-scholarship.pitt.edu/28170/1/survey_2009.pdf adresinden erişilmiştir.
- Granello, D. H., & Pauley, P. S. (2000). Television viewing habits and their relationship to tolerance toward people with mental illness. *Journal of Mental Health Counseling*, 22(2), 162.
- Goldberg, H. (2010). *Erkek olmanın tehlikeleri: Erkek üstünlüğü mitini yaşatmak*. (Çev. Selçuk Budak), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Guest, L. (1948). The public's attitudes toward psychologists. *American Psychologist*, 3(4), 135.
- Harris, S. M., & Busby, D. M. (1998). Therapist physical attractiveness: An unexplored influence on client disclosure. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(2), 251-257.
- Holland, A. L., Atkinson, D. R., & Johnson, M. E. (1987). Effects of sexual attitude and sex similarity on perceptions of the counselor. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 322.
- Holman, M. (1955). Adolescent attitudes toward seeking help with personal problems. *Smith College Studies in Social Work*, 25(3), 1-31.
- Johnson, D. H. (1978). Students' sex preferences and sex role expectancies for counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 25(6), 557.
- Johnson, M. E. (2001). Influences of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *The Journal of Psychology*, 122(3), 237-241.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 57-64.
- Kırımlı, F. (2007). *Lise öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumlarını etkileyen etmenler* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Kızıldağ, S., Zorbaz, S. D., Gençtanırım, D. ve Arıcı, F. (2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 185-196.
- Kilinc, A., & Granello, P. F. (2003). Overall life satisfaction and help - seeking attitudes of Turkish college students in the United States: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 6(1), 56-68.
- Koile, E. A., & Bird, D. J. (1956). Preferences for counselor help on freshman problems. *Journal of Counseling Psychology*, 3(2), 97.
- Koydemir, S., Erel, Ö., Yumurtacı, D. ve Şahin, G. N. (2010). Psychological help-seeking attitudes and barriers to help-seeking in young people in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32(4), 274-289.

- Landes, S. J., Burton, J. R., King, K. M., & Sullivan, B. F. (2013). Women's preference of therapist based on sex of therapist and presenting problem: An analog study. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3-4), 330-342. doi: 10.1080/09515070.2013.819795
- Lee, D. Y., Hallberg, E. T., Jones, L., & Haase, R. F. (1980). Effects of counselor gender on perceived credibility. *Journal of Counseling Psychology*, 27(1), 71.
- Lee, E. J., Chan, F., Ditchman, N., & Feigon, M. (2014). Factors influencing Korean international students' preferences for mental health professionals: A conjoint analysis. *Community Mental Health Journal*, 50(1), 104-110.
- Lee Stamler, V., Christiansen, M. D., Staley, K. H., & Macagno-Shang, L. (1991). Client preference for counselor gender. *Psychology of Women Quarterly*, 15(2), 317-321.
- Lipscomb, T. J., Shelley, K., & Root, T. (2010). Selection criteria for choosing mental health service providers: A pilot study. *Health Marketing Quarterly*, 27(4), 321-333.
- Lowinger, R. (2012). College students' perceptions of severity and willingness to seek psychological help for drug and alcohol problems. *College Student Journal*, 46(4), 829-833.
- Luborsky, L., Crits-Christoph, P., Mintz, J., & Auerbach, A. (1988). *Who will benefit from psychotherapy?: Predicting therapeutic outcomes*. Basic Books.
- Meyer, O., Zane, N., & Cho, Y. I. (2011). Understanding the psychological processes of the racial match effect in Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 335.
- Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counselling and psychotherapy within Turkey: crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28, 281-298.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, M. L. (1993). A current perspective on gender differences: Implications for research in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 40(2), 200.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Okiishi, J. C., Lambert, M. J., Eggett, D., Nielsen, L., Dayton, D. D., & Vermeersch, D. A. (2006). An analysis of therapist treatment effects: Toward providing feedback to individual therapists on their clients' psychotherapy outcome. *Journal of Clinical Psychology*, 62(9), 1157-1172.
- Özbay, Y., Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2008, April). University students' help seeking attitudes, gender roles and self-concealment levels. Paper presented at *International Congress of Counseling, Babçeşehir University, İstanbul*.
- Paradise, L. V., Conway, B. S., & Zweig, J. (1986). Effects of expert and referent influence, physical attractiveness, and gender on perceptions of counselor attributes. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 16.
- Pikus, C. F., & Heavey, C. L. (1996). Client preferences for therapist gender. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10(4), 35-43.
- Saunders, S. (1993). Applicants' experience of the process of seeking therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(4), 554.

- Simons, J. A., & Helms, J. E. (1976). Influence of counselors' marital status, sex, and age on college and noncollege women's counselor preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 23(4), 380.
- Singleton, R.A., & Straits, B.C. (2005). *Approaches to social research* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Smith, M. C. (1980). Sex bias in counseling and psychotherapy. *Psychological Bulletin*, 87(2), 392.
- Speight, S. L. & Vera, E. M. (2005). University counseling center clients' expressed preferences for counselors: A four year archival exploration. *Journal of College Student Psychotherapy*, 19(3), 55-68.
- Taşkın, E.O. (2007). Türkiye’de Psikiyatri ve Psikiyatristlere Yönelik Tutumlar. Stigma Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumlar ve Damgalama. ss: 302-318. İçinde: Taşkın E.O. (ed), 1. Baskı. İzmir, Meta Basım Matbaacılık. Erişim tarihi: 01 Şubat 2018
https://www.researchgate.net/profile/Emin_Taskin/publication/292987645_Ruhsal_hastalıklara_yonelik_tutumlar_ve_damgalamayi_etikleyen_etmenler/links/56b47bc908ae01db096ea75e/Ruhsal-hastalıklara-yoenelik-tutumlar-ve-damgalamayi-etkileyen-etmenler
- Topkaya, N. (2014). Gender, Self-Stigma, and Public Stigma in Predicting Attitudes toward Psychological Help-Seeking. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 480-487.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2013). [Çevrim içi: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/td_v2.sayfa_yonlendir?v_meclis=1&v_done_m=24&v_yasama_yili=4&v_cilt=&v_birlesim=&v_sayfa=&v_anabasluk=&v_altbaslik=&v_mv=&v_sb=&v_ozet=&v_kelime=&v_bastarih=&v_bittarih=], Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2018.
- Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences. *The Journal of Men's Studies*, 13(3), 389-401.
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Hackler, A. H. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 40.
- Vogel, D., Wade, N., Wester, S., Larson, L. & Hackler, A. (2007). Seeking help from a mental health professional: the influence of one's social network. *Journal of Clinical Psychology*, 63(3), 233-245.
- Yanico, B. J. & Hardin, S. I. (1985). Relation of type of problem and expectations of counselor knowledge and understanding to students' gender preferences for counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 197.
- Yerin Güneri, O., Aydın, G. ve Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(1), 53-63.
- Yerin Güneri, O. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health*, 35(1), 26-38.

- Walker, E. F. & Stake, J. E. (1978). Changes in preferences for male and female counselors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*(5), 1153.
- Whitley, B. E. (1979). Sex roles and psychotherapy: A current appraisal. *Psychological Bulletin, 86*(6), 1309.
- Wilch, M. (1999). *Young people's attitudes towards counselling and the need for this provision in secondary schools*. Brighton: University of Brighton.
- World Health Organization. (2001). *The world health report 2001: Mental health: New understanding, new hope*. Geneva, Switzerland: Author.

Extended Abstract

Introduction: According to the World Health Organization, about 450 million people in the world are affected by mental and neurological discomfort but only one-third of this number is in search of help (WHO, 2001). In Turkey, the number of people who take psychological assistance has increased 330% in the last 5 years and this number reached nearly 9 million (Turkish Grand National Assembly, 2013). It is also a matter of curiosity whether the participants has a preference for counselor characteristics in the expectation of receiving psychological help. Whether the efficiency expected from the counseling process is affected by the gender factor is considered an important issue to be addressed. In this research, it is aimed to deeply discuss the opinions of the gender of the counselor in the preferences of the individuals.

Method: In order to understand whether gender is effective in choosing a counselor, two counselor descriptions were created by researchers. One of the equivalent description used the female name and the other male name. Expert opinion has been consulted to confirm the resemblance of the descriptions. The description that was arranged in this direction was applied and the participant was asked whether they could see a difference between the descriptions. It has been confirmed through the participants that the descriptions are equivalent. Then, a semi- structured interview form with demographic questions and open-ended questions was organized according to expert opinion. The interview form was applied to a pilot test group of 20 people and the interview form was finalized by rearranging the unrecognized, unclear expressions. Subsequently, interviews were held with volunteer students who agreed to participate in the research on university campus. Participants were first asked demographic features; then the descriptions of counselors were presented. Finally the questions in the interview form were asked by researchers. In order to reduce the effect of the order, a part of the participants were presented with a reading form arranged on top of the female counselor's description and the male counselor's resume below. Other participants were presented with their position of names changed, without making changes to in the descriptions. Also, after each interview, participants were asked whether they could see a difference between the descriptions; it was again confirmed that the descriptions were in this way and that the answers given to the questions did not show up from the differences between the descriptions. The answers given to closed-ended questions (demographics) were handled with descriptive statistics. For responses to open-ended questions, content analysis was applied.

Results: According to the results obtained, 57 participants preferred male psychological counselor while 55 participant preferred female counselor. Male participants were more likely to prefer male counselors (56.1%) than female counselors (38.2%). While female

participants preferred same gender counselors (51,6%) in favor of counselors, male counselors were preferred less (37,8%). The number of participants who indicated that they could get help from both counselors regardless of gender was limited to 11.

Responses to the reasons for participants' preferences were focused on gender perceptions of women counselors and same-sex / counter- sex. Gender perceptions of counselors were related both female figurative in society and beliefs of profession. While some of the answers described women as understanding, soft, detailed, communicative, more empathic, and better guiding, some answers included that women do their jobs better in all professions and care for their work under theme of gender perceptions toward female counselors. Gender perceptions toward male counselors were the least stated theme that included the reasons for the choice of participants. When the answers were examined, the men's superficial, realistic, family dad, judging and understanding could be described as the social and cultural perceptions behind the preference causes.

Career qualifications (background, training, specialty, experience) of counselors were most important factor in process of determining of counselor; it was seen that references / people experienced counseling comments follow this. Participants also paid attention to the personal characteristics of the counselor (age, gender, physical appearance, life opinion), the recommendations of the people in their environment, and the opinions of people who were consulted beforehand by the same counselor. Finally, they considered the price and the location of counseling.

Discussion & Conclusion: Unlike previous studies, this study was conducted by presenting two equivalent description that describe one male and female counselor, instead of asked directly to participants which psychologist counselor would they prefer. Despite the fact that the two descriptions were equalized, a few participants commented the descriptions of the male or female counselor were better as a reason. Some of these reasons which caused determining of counselor were more successful in their careers, better education and experience, and different areas of speciality. The two separate but equal descriptions gave to different participants under the names of counselors, a striking finding was that descriptions which given under the name of male counselor were found more successful than female counselor's description by a few participants. When the opinions of the participants were examined, men were more attributed successful in their careers than women because of stereotypes.

Gender perceptions about female counselors in business life were found to be more than men. Women were perceived as sharing, being understandable and more empathetic as reasons for the choice of counselor; elaborate, judgmental, and mothers in the process were seen as reasons not preferring female counselor. Gender

perceptions for men have been shown to be less favored by participants than perceptions towards women.

It was observed that participants were not well informed about the counseling process during the data collection process. In this case, it can be said that the answers of the students were generally shaped by the perceptions related to counseling and prejudices. Many individuals obtained their prior knowledge of the counseling process through the media and it misrepresented in media. Therefore, more comprehensive information could be given to the students about how and what kind of psychological services are provided within the university. Studies may be undertaken to encourage needy students to receive counseling. It may be advisable to arrange for students to reduce their fear of stigmatization.

Is Fine-Art Activities Effective in Fostering Social-Emotional Skills On Primary School Children

KeremCoşkun^{ORCID}, MeralCoşkun^{ORCID}, Ali Kolomuç^{ORCID}

Öz. Bu çalışmanın amacı sanat temelli sınıf içi etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma grubu 35 ilkökul dördüncü sınıf öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşturulmuştur. 18 ilkökul öğrencisi deney grubuna atanırken, 17 ilkökul öğrencisi kontrol grubuna alınmıştır. Sanat temelli sınıf içi etkinlikler , 10 öğretim aktivitesinden oluşmakta ve 15 ders saati sürmektedir. Kontrol grubu sınıf müfredatta yer alan öğretim etkinliklerini öğrenirken, deney grubu ise sanat temelli sınıf içi öğretim etkinlikleri eğitimi almıştır. Veriler, Yüz Tanıma ve Empati Testi, On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği ile elde edilmiştir. Veriler tekrarlı ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sanat temelli sınıf içi öğretim etkinlikleri, deney grubu ilkökul çocuklarının duygu tanıma, empati ve duygusal zeka becerilerini anlamlı olarak arttırdığını ortaya koymuştur.. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ve Kolb'unYaşantısal Öğrenme Teorisi doğrultusunda tartışılmıştır.

AnahtarKelimeler. DuyguTanıma, Empati, Duygusal Zeka, İlkokul Öğrencisi, Sanat Temelli Sınıf İçi Etkinlikler

Abstract. Purpose of the present study is to investigate impact of art-based classroom activities on primary school children's social-emotional skills. Study group included35 primary school children who study in 4th grade. 18 of them were assigned to treatment group while 17 of them were recruited in control group. Art-based classroom activities include 10 instructional activities and lasted for 15 course hours. The control group received curricular activities,the treatment group were instructed through the art-based classroom activities. Data were collected through Facial Emotion Recognition & Empathy Test and Ten Years Emotional Intelligence Test developed. Data were analyzed through Repeated-Measures of ANOVA. Result of the study indicated that theart-based classroom activities significantly increased emotion recognition, empathy, and emotional intelligence skills of the participant children from the treatment group. Results, which were reached in the study, were discussed in the light of relevant literature and Experiential Learning Theory.

Keywords. Emotion recognition, empathy, emotional intelligence, primary school children, and art-based classroom activities.

Kerem Coşkun (Sorumlu Yazar)

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin, Türkiye
e-mail: keremcoskun@outlook.com

Meral Coşkun

Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin MYO, Artvin, Türkiye
e-mail: meralcoskun@yahoo.com

Ali Kolomuç

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin, Türkiye
e-mail: alikolumucscr@artvin.edu.edu.tr

Geliş / Received: 9 Mart/March 2018
Düzeltilme / Revision:15 Nisan/April 2018
Kabul / Accepted: 27 Mayıs/May 2018



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

Development is multifaceted concept and occurs in three domains as cognitive, affective, and motor. Therefore, schools need to instruct all of the skills related to the three domains in balanced way. Affective dimension of development subsumes social-emotional skills. Social-emotional skills include emotional intelligence, empathy, and facial emotion recognitions are affective skills which must be developed by schools.

Emotional intelligence was first invented by Salovey& Mayer (1990) but publicised by Goleman (1995). Emotional intelligence is popular concept so it has been addressed, explained in different ways. Three emotional intelligence models have been designed as ability model, mixed models, and trait model. Therefore, there is a disagreement over description of emotional intelligence and what skills emotional intelligence comprises (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). According to Salovey& Mayer (1990), developers of the ability model, emotional intelligence is the capacity to recognise emotions in self and others, manage emotions, and process emotional information. Mix model views emotional intelligence as the capacity to progress affective information. The model comprises four hierarchical skills of perceiving emotions, using emotions to facilitate thought, understanding emotions, and managing emotions (Salovey& Mayer, 1990; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Mixed models address emotional intelligence as combination of personality and motivational skills. Mixed models view emotional intelligence as a construct consisting of wide-range of skills rather than as a single construct (Bar-On, 2006; Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Bar-On (2006) stated that emotional intelligence is a cluster of noncognitive skills that allow to cope with environmental demands, consist of intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability, stress management, motivation, and general mood. Goleman (1998) developed another mixed model which include self-awareness, self-management, motivation, empathy, and social skills. Trait emotional intelligence model is the third model of emotional intelligence developed by Petrides (2001). Trait emotional intelligence model claims that emotional intelligence is a constellation of personality constructs. Trait emotional intelligence includes 15 skills of adaptability, low impulsiveness, self-esteem, self-motivation, stress management, trait happiness, trait optimism, assertiveness, relationship skills, social competence, trait empathy, emotional expression, emotional management, emotional perception, and emotional expression (Petrides, 2001).

Is Fine-Art Activities Effective in Fostering Social-Emotional Skills On Primary School Children

Concept of emotional intelligence has appeared on instructional curriculums due to the fact that schools have failed to develop affective dimension of personality through over cognitive laden instructional approach. Therefore, instructional programs striving to teach emotional intelligence skills are named as emotional literacy programs. Emotional literacy programs such as Social Emotional Aspect of Learning (SEAL), Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) have been designed to promote emotional intelligence skills of students from pre-school to high school (Burman, 2009; Flynn, 2010; Gillum, 2010; Goleman; 1995; Hallam, 2009; Perry, Lennie & Humphrey, 2008; Park, 1999; Pratt, 2009; Sharp, 2010; Tew, 2010).

Fostering emotional intelligence, social-emotional skills have positive outcomes in affective and cognitive domains of development. Possession of better social-emotional skills is positively correlated with academic achievement (Hogan et al., 2010; Mavrovelli& Sanchez-Ruiz, 2011; Parker, Summerfeldt, Hogan, &Majeski, 2004; Petrides, Frederickson, &Furnham, 2004). Emotional intelligence is also associated with social interaction (Song et al., 2010). Emotion regulation, one of emotional intelligence skills, increases academic achievement, decreases behavioural problems, and makes teacher-student interactions better (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Ivcevic& Brackett, 2014). It is also known that improving primary school children's social-emotional skills leads to decrease truancy and increases school attainment (Banerjee, Weare, & Farr, 2014). Teaching social-emotional skills results in diminishing mental health problems, enhancing well-being, higher grade scores (Weare, 2015).

Purpose of the Research: The present research aims to reveal impact of social-emotional learning (SEL) activities that were designed through fine arts on primary school children's emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills. Evaluation of the SEL activities' impact on children's social-emotional competence has been on agenda because it is known that academic achievement, success of schools and teachers depend on children's social-emotional competence and well-being. School interventions on children's social-emotional skills such as emotional intelligence, emotion recognition, empathy, self-regulation etc. are generally formed in group -based or whole school delivery (Cheney, Schlösser, Poppy, Nash, & Glover, 2014).

Impact of the school interventions are often evaluated in experimental research design. Liddle & McMillan (2010) replicated FRIENDS for Life Programme whose purpose is to increase social skills and diminish anxiety among children aged between 7-12 years, and discovered that FRIENDS for Life Programme produced similar results among Scottish Children. Humphrey et al. (2008), Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, & Lendrum (2010) observed impact of the SEAL which has instructional cycles as welcome and check, warm-up, review of previous week, core activity, review and reflection, planning the following week sequence, and concluded that SEAL is successful in developing British children's social-emotional skills. Ohl, Mitchell, Cassidy, & Fox (2008) developed "Pyramid Club" which aims to instil healthy self-esteem and teach social skills in children through circle-time, art-activity, physical activity.

METHOD

Design of the Research: The present research was designed in experimental research because it enables deliberately manipulating and controlling conditions and variables. Purpose of the research is to reveal impact of the SEL Activities based on fine-arts on social-emotional skills of primary school children (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Treatment of fine-arts SEL Activities is manipulation of the research. Pre-test and post-test design with control group was used due to impossibility of random and individual assignment the research participants to the group.

Recruitment of the Participants: Before the research was launched, official and ethical permission was taken from local education authorities. Primary schools were visited. Purpose of the research was explained to children and their teachers. 18 children who studied 4th grade and were 10 years old were recruited to treatment group. 10 of them were male while 8 of them were female. On the other hand, 17 children were assigned to control group. 8 of them were female, 9 of them were male children.

Measures

Ten Years Emotional Intelligence (TYEIS). Emotional intelligence of the participant children was measured through the TYEIS developed by Coskun,

Is Fine-Art Activities Effective in Fostering Social-Emotional Skills On Primary School Children

Öksüz, & Yılmaz (2017). The TYEIS is a self-report measure consisting of 10 items. It has three response choices as “*completely true*”, “*somewhat true*” and “*not true*”. Its’ overall internal consistency coefficient is .89. Furthermore, it has good fit indices (RMSEA= 0.06, CFI= 0.97, IFI= 0.9, RFI= 0.93, GFI= 0.95, AGFI= 0.94, NF = .95, SRMR= 0.03).

Facial Emotion Recognition Test (FERET).The participant children’s emotion recognition and empathy skills were assessed through the FERET which was designed by Coskun (2019). The FERET is a performance-based measure which has objective criteria which response is correct. It has three graded responses. Response choice of the FERET was constructed upon the Consensual Mood Structure by Watson & Tellegen (1985). It includes 6 items and one factor solution. Its overall internal consistency coefficient is .82.

Procedure: The TYEIS and the FERET were given to the participant children in both of the groups as pre-test before the intervention was triggered. Intervention group were receiving the Fine-Arts SEL Activities, while control group were instructed through curricular activities that had been previously planned. The intervention lasted for 10 sessions. After the intervention was ended, both of the measures were given to them as post-test.

Intervention Process:

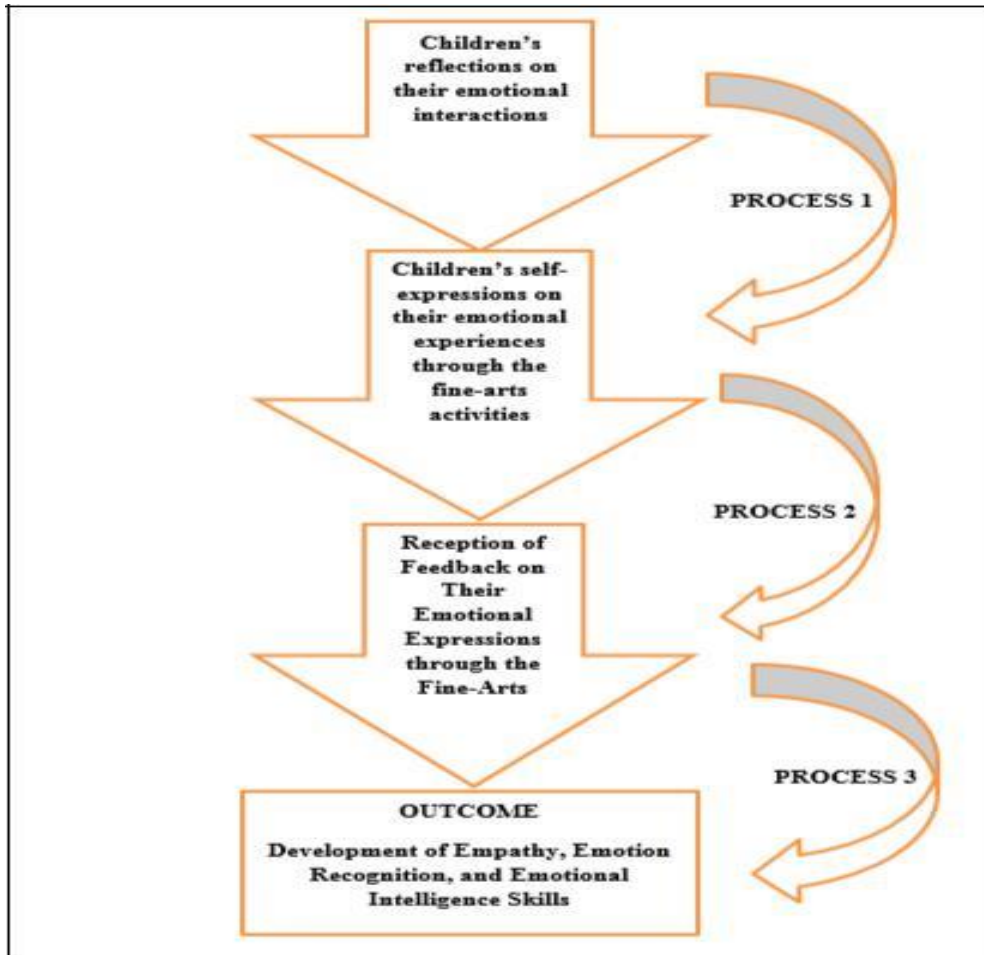
Nature of the Fine-Arts SEL Activities.emotional intelligence by Goleman (1995) and emotional literacy model by Faupel (2003) were reviewed so as to decide what and how to teach social-emotional skills. As a result of the review, nine skills were determined as instructional goal. Instructional goals are below:

- Recognize and label emotions in-self.
- Realize emotions in self
- To be aware of the relation between emotion-behaviour
- To know function of self-regulation
- To know what is felt against criticize and cope with stringent emotions
- To understand emotions in others
- To know the relationship between emotions in other and their behaviours
- Obey group rules

- To become aware of positive and negative emotions which were experienced in the past.

The Fine-Arts SEL Activities lasted for ten sessions and consists of ten instructional activities. All sessions were conducted by the researchers and the participant children's teacher. Each of the instructional sessions include process steps. Instructional process was displayed in Figure 1.

Figure 1: Instructional Process



FINDINGS

Assumption of normal distribution was tested through Shapiro-Wilk in order to decide which statistical test would be used. Results of normal distribution was indicated in Table 1 (Shapiro & Wilk, 1965).

Table 1: Normality Test Results According to Groups

Group	Test	Measurement	n	\bar{X}	SD	S-W
Intervention	Pre-test	FERET	18	14.88	1.45	.17
		TYEIS		23.16	2.20	.06
	Post-test	FERET		17.78	.43	.07
		TYEIS		29.50	.70	.12
Control	Pre-test	FERET	17	14.82	1.53	.09
		TYEIS		22.47	3.24	.20
	Post-test	FERET		15.12	1.83	.15
		TYEIS		25.35	2.64	.46

*SD: Standard Deviation

**S-W: Shapiro-Wilk

Result of the normality test for both of the groups indicated that pre-test and post-test scores from the FERET and the TYEIS have normal distribution across the two groups due to higher Shapiro-Wilk value than .05 (Shapiro & Wilk, 1965). On the other hand, Value of Mauchly's Sphericity Test was found as .36. As a result of the normality test and Mauchly Test of Sphericity, it was concluded that parametric tests could be used to evaluate impact of the Fine-ARTS SEL Activities.

There are two dependent variables and four conditions related to the dependent variables that Repeated-Measures ANOVA (RM ANOVA) was used to test impact of the Fine-Arts SEL Activities (Field, 2009; Mayers, 2013).

Table 2: Results of RM ANOVA

Group	Test	Measurement	n	\bar{X}	SD	F	λ	P	Partial Eta Squa
Intervention	Pre-test	FERET	18	14.88	1.45	50.53	.17	.83	
		TYEIS		23.16	2.20				
	Post-test	FERET	17.78	.43					
		TYEIS	29.50	.70					
Control	Pre-test	FERET	17	14.82	1.53				
		TYEIS		22.47	3.24				
	Post-test	FERET	15.12	1.83					
		TYEIS	25.35	2.64					

Results in Table 2 indicated that the Fine-Arts SEL Activities created significant difference in intervention group's emotional intelligences scores compared to control group. As for the FERET score, it was revealed that the Fine-Arts SEL Activities significantly improved facial emotion recognition and empathy skills of the children in the intervention group. Moreover, pairwise comparison was conducted and Bonferroni test proved that the significant differences in both of the measurements stems from the Fine-Arts SEL Activities, independent variable of the research (Mean Difference= 1.86, $p < .05$).

Overall results of the RM indicated that the Fine-Arts SEL Activities significantly developed emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills among the children in the intervention group ($F = 50.53$, $\lambda = .17$, $p < .05$).

DISCUSSION

Results of the research proved that the Fine-Arts SEL Activities produced significant development in emotional intelligence, emotion recognition, and empathy skills of the intervention group children. Based on this result it can be concluded that interventionist classroom activities can flourish emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills among primary school children. Similarly Zeidner, Roberts, & Matthews (2002), Salovey, Mayer, & Caruso (2002) concluded that emotional intelligence can be developed through SEL Activities in conducted in classrooms. Similarly Bredacs (2010), Brown (2003), Di Fabio & Kenny (2011), Dolev (2012), Dulewicz& Higgs (2004), Landau &Meivrovich, Lu & Buchanan (2014), Opper, Maree, Fletcher, Sommerville (2014) reported that they had conducted SEL training programs and observed significant improvement in social-emotional skills in students. Therefore, the results of the research are supported by several findings of studies in the relevant literature.

Development of social-emotional skills are stabilized after age of 17. Therefore, flourishing and fostering social-emotional skills through the Fine-Arts SEL Activities during primary school years has considerable implications for social-emotional development. The period between late childhood and puberty is very ambiguous for social-emotional development. Transition to adolescence, direction social interest from family to peer groups and transition to primary school to secondary school are key changes that children need to cope with. Therefore, end of late childhood and early adolescence are risky period for development of social-emotional skills (Keefer, Holden, & Parker, 2013). The Fine-Arts SEL Activities were conducted on primary school children at the age of 10 in order to flourish and foster their social-emotional skills. Age of 10 is the period in which late childhood finishes. It can be noted that the Fine-Arts SEL Activities can help the intervention group children cope with problems related to transition from late childhood to early adolescence (Zeidner at al., 2002).

In the research it was observed that significant difference in emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills between the groups stemmed from the Fine-Arts SEL Activities. Based on this result it can be

argued that the activities helped the intervention group children reflect on their interactions through fine -arts, be aware of their emotions, label and regulate them, realize importance social relationships and skills, develop an awareness of empathy through fine arts during the intervention. Emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills can be considered as manifestation of social-emotional competencies in their long-term memory. Those competencies can be developed by reinforced, and stabilized by learning and appropriate experiences (Zeidner et al., 2002). The Fine-Arts SEL Activities did manage to reinforce emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills in the intervention group children's long-term memory. Furthermore, success and positive experience on the competencies in short-term can be seen as the first step of developmental process. During the Fine-Arts SEL Activities which lasted for 10 sessions, the intervention group child underwent positive experience on emotional intelligence, facial emotion recognition skills, and empathy competencies and this positive experience influenced scores in the TYEIS and the FERET.

Results of the research comply with Experiential Learning developed by Kolb (2014). Experiential Learning Theory emphasizes experience which is undergone in learning process. It addresses learning as experiential transformation process in which knowledge is gained. Individual must be open to experience, reflect on experience, compare with present experience with previous experience, develop problem solution skill. In Experiential Learning, questions such as *"What did you realize in the process"*, *"Why did it happen?"* *"Do this event always occur in the same way"* are very crucial because they help learners to reflect on their experiences and form their future behaviours. Therefore, emotions are key part of Experiential Learning. In the Fine-Arts SEL Activities, the intervention group students were allowed to focus on their existing social interactions, ruminate on their social interactions through the fine arts activities, the fine-arts activities made their experiences more tangible in order to improve their facial emotional intelligence, emotion recognition, and empathy skills. In other words, development of emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills can be explained by Experiential Learning.

CONCLUSIONS

In the present research, Impact of the Fine-Arts SEL Activities on primary school children's emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills were sought out. It was designed in quasi experimental research with control group. Data were gathered through the FERET and the TYEIS. Data were analysed through RM ANOVA, and results indicated that the Fine-Arts SEL Activities significantly improved primary school children's emotional intelligence, facial emotion recognition, and empathy skills. Based on the results of the research, it can be suggested that:

- Fine-Arts SEL Activities can be designed for primary school children who are younger than 10 years.
- Fine-Arts can be used to flourish primary school children's social-emotional competencies.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Kerem Coşkun Lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'de 2002 yılında tamamlamıştır. Yüksek lisans derecesini 2009 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'de tamamlamıştır. Doktor derecesini ise 2011 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'de almıştır. Kerem Coşkun, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi A.B.D.'de doçent olarak görev yapmaktadır.

Meral Coşkun lisans eğitimini 2002 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği A.B.D.'de tamamlamıştır. Yüksek lisans derecesini Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Öğretmenliği A.B.D.'den 2016 yılında almıştır. Meral Coşkun Artvin Çoruh Üniversitesi Artvin Meslek Yüksekokulu Tasarım Bölümü İç Mekan Tasarımı programında öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Ali Kolomuç: Lisans ve yüksek lisansını Karadeniz Teknik Üniversitesi, Doktorasını Atatürk üniversitesinde tamamlamıştır. Çalışma alanı bilgisayar destekli eğitim, sosyobilimsel konulardır.

Kerem Coşkun. Coskun graduated from Ondokuz Mayıs University Education Faculty, Elementary School Teacher in 2002. He completed Master in Elementary Education in 2011 and got Ph.D. title in 2015 from Ondokuz Mayıs University Graduate School of Education from Department of Elementary Education. He works at Artvin Çoruh University Education Faculty Department of Elementary Education as Assistant Professor. His research interest is of social-emotional development in childhood.

Meral Coşkun. Coskun graduated from Ondokuz Mayıs University Education Faculty Department of Fine-Arts in 2002. She completed Master Degree in Fine-Arts at Atatürk University Graduate School of Education Department of Fine-Arts. She works at Artvin Çoruh University Artvin Vocational High School Department of Interior Design as Lecturer.

Ali Kolomuç: He completed his BA degree and Master degree in Black Sea Technical University, got his Ph.D. title from Atatürk University. His research interest is of computer assisted instruction and social-scientific issues.

Yazar Katkıları / Author Contributions

Dr. Coşkun literatür taramasını yapmış, araştırmayı desenlemiş, çalışmanın yürütülmesine yardımcı olmuş ve bulguların raporlaştırmıştır. Meral Coşkun çalışmanın deneysel işlemlerini öğretimin etkinliğini geliştirmiş ve örneklem üzerindeki etkinlikleri uygulamıştır. Dr. Kolomuç ise verileri analiz etmiştir.

Is Fine-Art Activities Effective in Fostering Social-Emotional Skills On Primary School Children

Dr.Coskun reviewed the relevant literature, designed research, helped in conduct of the research and reported the research findings. MeralCoskun developed instructional activities and conducted instructional activities over participant primary school children. Dr.Kolomuc analysed the research data.

ÇıkarÇatışması/ Conflict of Interest

Yazarlararasındaçıkarçatışmasıbulunmamaktadır.

There is no conflict of interest among the authors.

Fonlama/ Funding.

Bu araştırmaArtvinÇoruhÜniversitesiBilimselAraştırmaProjeleriniDesteklemeOfisi 2016.S32.02.05 noluprotkoliledesteklenmiştir.

The present research was funded by ArtvinCoruh University Scientific Research Project Office with 2016.S32.02.05.

EtikBildirim / Ethical Standards

GerekliyasalveetikizinArtvinİl MilliEğitimMüdürülüğündenAlınmıştır.

Official and Ethical Approval was taken from Artvin Provincial Directorate of National Education.

ORCID

SırasıylayazarlarınORCID'lerinişağıdakiörnekteolduğugibiçıkırbirşekildeyazınız.

KeremCoşkun  <https://orcid.org/0000-0002-3343-2112>

MeralCoşkun  <https://orcid.org/0000-0001-7471-8873>

Ali Kolomuç 

REFERENCES

- Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with 'Social and Emotional Aspects of Learning'(SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718-742.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-on, J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp: 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Burman, E. (2009). Beyond emotional literacy in feminist and educational research. *British Educational Research Journal*, 35 (1), 137-155.
- Coskun, K., Öksüz, Y., & Yılmaz, H. B. (2017). Ten years emotional intelligence scale (TYEIS): Its development, validity and reliability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 122-133.
- Coskun, K. (2019). Facial Emotion Recognition Test (FERET): Its reliability and validity. *Children Australia*. [Doi.org/10.1017/cha.2018.51](https://doi.org/10.1017/cha.2018.51)
- Flynn, S.J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Exeter, Exeter.
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organizational change in a primary school: A case study* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Birmingham, Birmingham.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Hallam, S. (2009). An Evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) program: Promoting positive behavior, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330.
- Hogan, M. J., Parker, J. D., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30-41.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Research Report RR064*. Nottingham, UK: DCSF Publications.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010a). Going for Goals: Evaluation of a short social-emotional intervention for primary-aged children. *School Psychology International*, 31, 250-270.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.

Is Fine-Art Activities Effective in Fostering Social-Emotional Skills On Primary School Children

- Liddle, I., & Macmillan, S. (2010). Evaluating the FRIENDS programme in a Scottish setting. *Educational Psychology in Practice*, 26(1), 53-67.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Target articles: Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. London: Pearson.
- Ohl, M., Mitchell, K., Cassidy, T., & Fox, P. (2008). The Pyramid Club Primary School-Based Intervention: Evaluating the Impact on Children's Social-Emotional Health. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(3), 115-121.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4 (1), 19-28.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Petrides, K.V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence* (Unpublished Doctoral Dissertation). University College London, London.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pratt, L. (2009). *Supporting pupils at risk of exclusion: an evaluation of an intensive, out of school, emotional literacy program for key stage 3 pupils* (Unpublished Doctoral Thesis). Institute of Education, University of London, London.
- Salovey P, Mayer J.D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Song, L. J., Huang, G. H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C. S., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137-143.
- Tew, M. (2010). Emotional connections: an exploration of the relational dynamics between staff and students in schools. *Educational and Child Psychology*, 27 (1), 133-146.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools. *London: National Children's Bureau*.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.

Zeidner, M., Mathews, G., & Roberts R.D. (2009). *What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health*, Cambridge: MIT Press.

GenişletilmişÖzet

Giriş:

Duygusal zeka kavramı ile olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından geliştirilmiş, Goleman (1995) tarafından geniş kitlelere tanıtılmıştır. Kavramsal düzeyde modeller incelendiğinde, üç farklı kavramsal model görölmektedir. Bunlardan ilki Mayer ve Salovey (1995)'nin yetenek modeli, ikincisi karışık modeller üçüncüsü ise Petrides (2001) tarafından geliştirilen kişilik özelliği modelidir.

Goleman (1995) duygusal zekayı, kendini harekete geçirebilme, zorluklara rağmen yola devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntılarını düşünmeyi engellemesini önleme, kendini başkasının yerine koyabilme ve iyimser düşünmeye dönük yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır. Goleman'ın tanımına göre duygusal zeka hem bilişsel hem kişisel hem de sosyal boyutlara sahiptir.

Bar-On (2006) duygusal zekayı, günlük yaşamda ortaya çıkan zorluklar ile başa çıkabilme, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme ve onları anlayabilme, kendi duygularımızı anlayabilme düzeyini belirleyen sosyal ve duygusal becerilerin keşişimi olarak tanımlamıştır. Bar-On (2006) tanımı, bireyin sosyal çevreye uyumunu ve diğer kişiler ile olan ilişkilerini ön plana çıkarmaktadır.

Duyuşsal ve sosyal kazanımların öğretim müfredatlarına dahil edilmesi, okul ve sınıf ortamlarında bir takım düzenlemeler yapılmasını ve öğrenme ortamında insancıl anlayışın hakim kılınmasını, gerektirmiştir. Bunun sonucunda, öğrencilerin bilişsel becerilerinin olumlu etkilendiği; dersteki akademik başarının yükseldiği, öğretmenlerin zamanı disiplin sorunlarına harcamaktan ziyade öğretime ayırdığı; ilkokul çocuklarının okuma ve heceleme becerilerinin daha iyi geliştiği; sınıf içindeki saldırgan davranışların ve öğrenciler arasında sigara ve alkol kullanımının azaldığı söylenebilir

Duygusal zeka özelliklerinin kazandırılmasının, eğitim-öğretim sürecine olumlu yönde etkileyecektir. Bu etkiler, arkadaşlar ve öğretmen ile nitelikli ilişki, okula karşı olumlu tutum, daha yüksek akademik başarı, problem çözme, çatışma çözme ve karar verme becerilerine sahip olma şeklinde sıralanabilir. Duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi ise bireyin bilişsel, duygusal ve psikomotor becerilerine eşiş düzeyde ağırlık veren bir eğitim anlayışı ile geliştirilebilir.

Çalışmada, sanat temelli sınıf öğretim etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka, duygu tanıma ve empati becerileri üzerindeki etkisi inceleneceği çalışma deneysel desende tasarlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada sanat temelli sınıf içi aktivitelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati, duygu tanıma ve duygusal zeka becerileri üzerindeki etkisi grup üzerinde incelenmiştir. Çalışmada bağımsız değişken sanat temelli sınıf içi öğretim etkinlikleri olurken bağımlı değişken ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu tanıma, empati ve duygusal zeka becerileridir. Çalışma grubunun oluşturulmasında ilkökul öğrencilerinin gruplara seçkisiz olarak atanması imkan dahilinde olmamıştır. Bunun sonucunda ise katılımcı öğrencilerin bireysel atama yerine sınıf grup olarak atama yapılmıştır. Bu nedenle çalışma kontrol gruplu ön-test son-test deneysel desende yürütülmüştür. Deney grubu 18 öğrenciden oluşmakta iken kontrol grubunda ise 17 öğrenci yer almıştır. Sanat temelli sınıf içi aktiviteler etkinlikler deney grubunda uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise sınıf öğretmeni tarafından daha önceden planlanan aktiviteler uygulanmıştır.

Empati ve duygu tanıma becerilerine ilişkin veriler Coşkun tarafından geliştirilen Duygu Tanıma ve Empati Testi (DTEİ) ile elde edilmiştir, duygusal zeka becerisine ilişkin veriler ise Coşkun, Öksüz ve Yılmaz (2017) On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) ile toplanmıştır.

Öğretimin en önemli özelliği planlı ve amaçlı olmasıdır. Öğretim aktivitelerinin planlı ve amaçlı olabilmesi ise önceden nelerin öğretileceği yani amacın kararlaştırılması gerekir. Öğretim amaçlarına ve öğrencilere ne öğretileceğine ilişkin bir karara varabilmek için ise Goleman (1995)'in "Duygusal Zeka Neden Bilişsel Zekadan Önemlidir" adlı çalışması incelenmiştir. İnceleme sonucunda aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir:

- Öğrencilerin duygularını tanımasını ve adlandırmasını sağlamak.
- Duygu-davranış ilişkisini fark edebilme
- Duygularını fark edebilme
- Öfkeyi kontrol edebilmenin önemini fark edebilme.
- Eleştiriler karşısında neler hissettiğini fark edebilme ve zor duygular ile başa çıkabilme

Is Fine-Art Activities Effective in Fostering Social-Emotional Skills On Primary School Children

- Karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme.
- Karşıdaki kişinin duyguları ve davranışları arasındaki ilişkinin farkında olma.
- Grup kurallarına uyma.
- Geçmişte yaşadığı olumlu-olumsuz duyguların ve bu duygulara yönelik yaşantıların farkına varma.

Bu amaçlarda ifade edilen becerileri öğrencilere kazandırmak için sanat temelli sınıf içi aktiviteler geliştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç:

Veriler, tekrarlı ANOVA ölçümü ve Shapiro-Wilk ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sanat temelli sınıf içi etkinliklerin deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini anlamlı olarak artırdığı tespit edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, sanat temelli öğretim etkinliklerinin, çalışma grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu tanıma, empati ve duygusal zeka becerilerini anlamlı olarak geliştirdiğini göstermiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, literatür kapsamında tartışılmış ve aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışma kapsamında ilkokul dördüncü sınıflara yönelik olarak sanat temelli öğretim aktiviteleri geliştirilmiş ve etkisi incelenmiştir. Daha küçük yaşta ilkokul öğrencilerine yönelik olarak sanat temelli öğretim etkinlikleri geliştirilebilir.
- Resim ve müzik sanatlarından ilkokul öğretim programlarında yer alan duyuşsal öğrenme niteliğine sahip kazanımlarının öğretilmesinde yararlanılabilir.