

Gaziantep University Journal of Educational Science

Vol. II No. II
2018



GAZIANTEP UNIVERSITY

JOURNAL of EDUCATIONAL SCIENCES

Aims and Scope

Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a double blind peer-reviewed national academic journal published twice a year. GAUN-JeS is published by the Graduate School of Educational Sciences at Gaziantep University, one of the foremost research universities in Turkey.

The aims of the journal are to promote theoretical and research oriented studies, to foster excellence in research, and to encourage mutual sharing of academic research on national and international grounds. GAUN-JES is an open access journal dedicated to the free flow of information and dissemination of knowledge. Although, GAUN-JES is a multidisciplinary publication with a special focus on contribution from academia, we encourage submissions from professionals out-of-field and senior level graduate students.

The journal accepts articles written in English and Turkish.

GAUN-JES accepts submissions and proposals in the following fields: Educational Sciences, Guidance and Psychological Counselling, Mathematics and Science Education, Special Education, Elementary Education, Foreign Language Education, Turkish and Social Sciences Education, Computer Education and Instructional Technology and Life Long Learning and Adult Education.

The objective of GAUN-JES is to contribute to a vibrant Educational Sciences environment and to promote excellence in studies in Turkish academia while providing a robust and rigorously academic outlet for academicians from non-metropolitan universities.

A minimum of two peer reviewers, who are recognized specialists specific to the topic and area of the submissions, are appointed by the editors. All peer review reports are electronically and anonymously delivered to the contributors. Reviewers' names are withheld by the journal to protect the integrity of the double-blind peer review process. Upon request, written reports can be provided to the reviewer that attests to their contribution. All published authors accept to act as reviewers for future issues.

All submitted papers should conform to the APA writing and citation standards as indicated in the journal's submission guidelines.

The publisher is committed to the open access to all academic endeavor and as such, accepts its duty to make published content permanently available and freely accessible by all sections of worldwide academic community. The publisher does not charge any pecuniary fees for processing, submission, and publication of manuscripts. The publisher commits to the free and universal access to its published content in perpetuity.

Gaziantep University Journal of Social Sciences

GAUN-JES

Owner

Gaziantep University Graduate School of Educational Sciences.

Director Prof.Dr. Fatih ÖZMANTAR

Editor-in-Chief

Asst.Prof.Dr. Ali ÇEKİÇ

Section Editors

Assoc. Prof. Dr. Ali Bozkurt

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Asst. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir

Kayıran

Editorial Assistants

Abdullah BAYINDIR, PhD

Editorial Board

Prof. Dr. Ali GÜR

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Doç. Dr. Ali Bozkurt

Assoc. Prof. Dr. Ergün Hamzadayı

Asst. Prof. Dr. Ali Çekiç

Asst. Prof. Dr. Fulya Türk

Asst. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Asst. Prof. Dr. Mehmet Kılıç

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Asst. Prof. Dr. Zehra Keser Özmantar

Gaziantep University Journal of Educational Sciences Advisory Board

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR - (University of Gazi, Turkey)

Prof. Dr. Erdoğan BADA- (University of Çukurova, Turkey)

Prof. Dr. İlyas YAVUZ- (University of Marmara, Turkey)

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ- (University of Hacettepe, Turkey)

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR- (University of TED, Turkey)

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ- (University of Adıyaman, Turkey)

Prof. Dr. Turan AKBAŞ- (University of Çukurova, Turkey)

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI- (University of Gaziantep, Turkey)

Doç. Dr. Hasan ÜNAL- (University of Yıldız Teknik, Turkey)

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR- (University of Gaziantep, Turkey)

Doç. Dr. Yavuz Akbulut- (University of Anadolu, Turkey)

GAZIANTEP UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Vol. II Issue No. I

2018

CONTENTS

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YAZMA GÖREVLERİ: YEDİ İKLİM VE İSTANBUL ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME / WRITING TASKS IN YEDİ İKLİM AND İSTANBUL TEXTBOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

1-10

Yunus Emre ÇEKİCİ

5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİLİĞİ / READING THE TEXT FROM THE 5TH CLASS COURSE BOOK

11 - 22

Hüseyin POLAT

SURİYELİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA İLİŞKİN UYGULADIKLARI ÇÖZÜM YOLLARININ İNCELENMESİ / EXAMINING THE PROBLEMS FACED BY THE PSYCHOLOGICAL COUNSELLORS WHO WORK WITH THE SYRIAN CHILDREN AND THE SOLUTIONS APPLIED TO ENCOUNTER THE PROBLEMS

23-47

Selçuk AKAY, Zeynep HAMAMCI, Mahmut KURT

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYLERİNE GÖRE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TARZLARININ İNCELENMESİ / UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL PROBLEM SOLVING STYLES ON THE BASIS OF THEIR COGNITIVE FLEXIBILITY LEVELS

48-58

AHMET BUĞA, Eyyüp Özkamalı, Fatma Altunkol, Ali ÇEKİÇ

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ VELİLERE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI / SCHOOL COUNSELORS' PERCEPTIONS RELATED TO PARENTS: A METAPHOR STUDY

59-75

Dr. Eşref NAS, Öğrt. Üyesi Dr. Ramazan SAK

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim ve İstanbul Ders Kitaplarında Yazma Görevleri

Writing Tasks in Yedi İklim and İstanbul Textbooks Used in Teaching Turkish As A Foreign Language

Yunus Emre ÇEKİCİ*

Özet

Yazma, karmaşık bir eylemdir. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için, onları farklı yazma görevleriyle karşılaştırmak gerekir. Özellikle ders kitapları, yazma görevleri bağlamında çeşitlilik taşımalıdır. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazma görevlerini tespit etmektir. Çalışmada “Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı” (Yedi İklim) ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” (İstanbul) incelenmektedir. İki kitap önce kendi içinde değerlendirilmiş, ardından karşılaştırılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, Yedi İklim’de kaynak tabanlı, İstanbul’da dilbilgisine dayalı yazma görevlerinin daha yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Görevi, Bağımsız Yazma, Kaynak Tabanlı Yazma, Dilbilgisine Dayalı Yazma

Abstract

Writing is a complex act. To improve learner's writing skills, it is necessary to compare them with different writing tasks. Especially textbooks should be diversified in the context of writing tasks. The aim of this study is to determine the writing tasks in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language. "Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı" (Yedi İklim) and "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı" (İstanbul) are examined in the study. The two books were evaluated first, then compared. In this research in the survey model, the document review method was used. According to the results of the study: Resource based writing tasks are more intense in the Yedi İklim, and grammar based writing are more intense in İstanbul.

Keywords: Writing Task, Independent Writing, Resource Based Writing, Grammar Based Writing

Giriş

Yabancı dil öğretiminin tarihi, bir bakıma yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihidir. Yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan her yeni yöntem, tarihsel koşulların bir sonucudur. Tarihsel süreçte dil öğretim yöntemleri, gramerden çeviriye, kültürden iletişime kadar birbirinden farklı kavramları ön plana çıkarırsa da aslında bütün yöntemler; dil öğrenenlerin ilgilerine, taleplerine ve amaçlarına göre içerik kazanmıştır. Eş deyişle yöntemler; dil öğrenenlerin amaç ve gereksinimlerinin birer yansımasıdır. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminin tarihi incelendiğinde, öğrencilerin en önemli amaçlarından birinin, hedef dilde yazmak; duygu, düşünce, birikim ve hayallerini yabancı dilde yazılı olarak ifade etme becerisi kazanmak olduğu görülmektedir. Diğer becerilerle beraber yazma becerisi, yabancı dil öğrenicisine gerek akademik gerek iletişimsel gerek de sosyal yaşamda birçok fırsat sunmakta; uluslararası yaşamda yeni kapılar aralamaktadır. Bu nedenle yazma becerisi, geçmişten günümüze yabancı dil öğretimindeki önemini korumaktadır.

Etkili yazma becerisi, hem akademik dünyada hem de iş yaşamında merkezî bir konumdadır (Kellog ve Raulerson, 2007, s. 237). Yazma, çağdaş yaşam için bir zorunluluk ve mesleki yaşam için de bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Deniz, 2003, s. 241). Uluslararası ilişkilerin giderek yoğunlaştığı bir dönemde yabancı dilde yazma becerisi, artık sadece bir gereksinim değil, aynı zamanda bir zorunluluk olarak düşünülmektedir. Bu zorunluluk, yabancı dil öğreticilerini yeni arayışlara sürüklemiş, bu bağlamda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmenin yolları aranmış, yeni yöntemler denenmiş ve bu beceriyi geliştirmek için çeşitli öğretim materyalleri tasarlanmıştır.

* Öğr. Gör., Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, TÖMER, yecekici@adanabtu.edu.tr

Yazma, bir metin oluştururken düşünce üretmek, düşüncelerini ifade etmek ve düzenlemek için yazarlar tarafından uygulanan bir dizi bilişsel süreç ve zihinsel temsillerin etkileşiminden oluşan bir etkinliktir (Larios, Manchon, Murphy ve Marin, 2008, s. 31). Bir başka tanıma göre yazma (yazılı anlatım / kompozisyon), düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak ifade edilmektedir (Göçer, 2010, s. 179). Tanımlarda da görüldüğü gibi yazma becerisi, birçok becerinin aynı anda işe koşulduğu “karmaşık bir eylem” (Maltepe, 2006, s. 22) olarak düşünülmektedir. Çünkü yazma, hem devinimsel hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerin aynı anda bütünleşmesini gerekli kılan çoklu bir dil becerisidir. Alan yazınındaki çalışmalarda, yazmanın söz konusu karmaşık yapısına ve farklı yönlerine vurgu yapılmaktadır.

Yılmaz (2010), yazma becerisiyle düşünme, birikim, iletişim ve sosyalleşme kavramlarının ilişkisini ön plana çıkarmaktadır. Crossley ve McNamara (2011), yazma sürecinde planlama, düzenleme, değerlendirme ve beyin fırtınasının önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Karakaya ve Ülper (2011), dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorlukların ve yazma becerisinin doğasındaki karmaşıklığın yazma kaygısına neden olduğuna gönderimde bulunmakta ve yazmanın duyuşsal yönlerini gündeme getirmektedir. Çocuk ve Kanatlı (2012), yazma sürecinde genelde metinsellik ölçütlerinin özelde de bağlamsallık ve bağdaşıklık etkisini vurgulamaktadır. İşeri ve Ünal (2012), yazma becerisinin gelişiminde duygu durumlarının (heyecan, kaygı, sevinç...) etkisini gündeme taşımaktadır. Topçuoğlu Ünal ve Sever (2012), yazma sürecinin kişinin karakteri, duygu dünyası, ön bilgi ve yaşantılarıyla ilişkisinin altını çizmektedir. Hyland (2013), yazmayı eleştirel ve analitik becerilerin, gerekçelendirme ve ikna eylemlerinin sergilendiği bir süreç olarak ele almaktadır. Bayat (2014), bireyin dünya bilgisi, söz varlığı, metin oluşturma yetisi, dil duyarlılığı ve düşünme becerisinin, yazmanın temelinde yer aldığını vurgulamaktadır. Güneyle (2016), dilbilgisi kurallarını bilme ve doğru kullanma, yazının dış görünüşünü düzenleme ve okunaklı yazma, düşüncelerini tutarlı bir biçimde düzenleme, bakış açısını oluşturma ve kendi biçimini yaratma, duygu aktarımını etkili gerçekleştirebilme, sözcük dağarcığının genişliği, anlam bilgisi, yazının nasıl ve kime yazılacağı gibi birçok konunun yazma becerisiyle ilgili olduğunu; bu durumun yazma becerisini karmaşıklaştırdığını savunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda vurgulanan bu özellikler, yazmanın öğrenilmesi ve öğretilmesini zorlaştırmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor geliştiği yönünde genel bir görüş vardır (Ungan, 2007, s. 462; Çakır, 2010, s. 166; Kaya, 2013, s. 90; Kuş ve Bakır, 2013, s. 400; Genç İlter, 2014, s. 36; Arslan ve Kılıcı, 2015, s. 170; Erol, 2016, s. 181; Genç, 2017, s. 34). Takıl da yazma becerisinin zor kazanılan bir beceri olduğu görüşüne koşut olarak, yabancı dil öğretiminde yazmanın, dinleme ve okuma becerilerine kıyasla daha sistemli bir çalışma gerektirdiğini vurgulamaktadır. Zira öğrencilerin bilgileri önce “alma” sı daha sonra “aktarma” sı gerekmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin diğer becerilerin gelişmesi ile ortaya çıktığını söylemek olanaklıdır (Takıl, 2016, s. 301). Yazmanın öğrenilmesi ve öğretilmesindeki zorluk, bu alanda hazırlanan öğretim materyallerini, özellikle de ders kitaplarını yeni arayışlara sürüklemiştir.

Geleneksel eğitim yaklaşımında bir ürün olarak ele alınan yazma, çağdaş yaklaşımlarda bilişsel ve iletişimsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Barnett, 1992). Çağdaş yabancı dil ders kitapları da artık yazmayı sadece bir ürün olarak değil, birçok farklı becerinin bütünleştiği, uzun erimli bir süreç olarak ele almaktadır. Yazmanın söz konusu karmaşık niteliği, ders kitaplarındaki yazma görevlerinin de çeşitlilik arz etmesine zemin hazırlamıştır. Ders kitapları, öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilmek için, bu becerinin karmaşıklığına koşut olarak farklı görevlerle zenginleştirilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil

öğretimi alanındaki ders kitapları incelendiğinde, yazma görevleri üç ana başlık altında toplanabilir:

1. Kaynak tabanlı yazma görevleri,
2. Bağımsız yazma görevleri ve
3. Dilbilgisine dayalı yazma görevleri.

Kaynak tabanlı yazma, öğrencilerin kaynak bir metni okuyarak veya dinleyerek; o metinlerdeki kavramlardan hareketle yeni bir metin kaleme almasını içerir. (Bkz. Plakans ve Gebril, 2013; Kyle ve Crossley, 2016, Gholami ve Alinasab, 2017). Bağımsız yazma da öğrencilerin kişisel deneyim, gözlem ve düşüncelerini herhangi bir ön metne bağlı kalmaksızın inşa etmeleri temeline dayanan bir yazma görevidir (Bkz. Kyle ve Crossley, 2016).

Kaynak tabanlı yazma görevlerinde bir okuma veya dinleme metninin kavranması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi beklenirken bağımsız yazma görevlerinde öğrencinin arka alan ve arka yaşam bilgisinden yararlanması istenir. Dilbilgisine dayalı yazma görevlerinde ise öğrencinin dilin yapısal özelliklerini kavraması amaçlanır. Dilbilgisine dayalı yazma görevleri, genellikle boşluk doldurma, iki cümleyi çeşitli dilbilgisel yapıları kullanarak bir cümle olarak yazma veya çeşitli dilbilgisel özellikleri değiştirerek cümleleri yeniden yazma biçiminde verilmektedir. Dilbilgisine dayalı yazma görevleri, başlı başına bir amaç değil; öğrenciyi bağımsız ve kaynak tabanlı yazmaya hazırlamak için kullanılan bir araçtır.

Ders kitaplarında yer alan yazma görevlerinin temel amacı, öğrencileri karmaşık bir eylem olan yazmaya hazırlamak, onları farklı yazma deneyimleriyle karşılaştırmaktır. Ders kitaplarında yer alan yazma görevlerinin niteliği, o kitapların dil öğretim yaklaşımını da ortaya koyan önemli bir değişkendir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarındaki yazma görevlerinin niteliği, hangi yazma görevlerinin ne kadar yoğun olduğu incelemeye değer bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Yazma karmaşık bir süreçtir. Çünkü öğrencinin düşündüklerini zihninde sıralayarak, sınıflandırarak, düzenleyerek bir plan oluşturmasını ve bunu yazım kurallarına uygun olarak kâğıda aktarmasını gerekli kılmaktadır (Yılmaz, 2012, s. 324-325). İşte bu karmaşık süreç, yabancı dil öğretiminde tek düze görevlerle kazandırılmaz. Yabancı dil ders kitapları, öğrencileri farklı yazma deneyimleriyle karşılaştırmalıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ders kitaplarının bu karmaşık sürecin öğrenilmesine hizmet etmesi ve birden çok görev türüyle öğrencileri yabancı dilde yazmaya hazırlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazma görevlerini tespit etmektir. Çalışmada “Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı” (Yedi İklim) ve “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” (İstanbul) incelenmektedir. İki kitap önce kendi içinde değerlendirilmiş, ardından karşılaştırılmıştır. Çalışmada ele alınan sorular aşağıda yer almaktadır:

- Yedi İklim ders kitabında hangi yazma görevleri vardır?
- Yedi İklim ders kitabındaki yazma görevleri, düzeylere göre (A1, A2, B1, B2, C1) nasıl farklılaşmaktadır?
- İstanbul ders kitabında hangi yazma görevleri vardır?
- İstanbul ders kitabındaki yazma görevleri, düzeylere göre (A1, A2, B1, B2, C1) nasıl farklılaşmaktadır?
- İstanbul ve Yedi İklim ders kitapları, yazma görevlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. “Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 178). Tarama modelindeki bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Bu çalışmada ders kitaplarındaki yazma görevlerini tespit etmek için, doküman incelemesinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitapları, bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki Yedi İklim ve İstanbul ders kitapları, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada toplam 10 ders kitabı incelenmiştir. Üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde sıkça kullanıldığı için İstanbul ve Yedi İklim ders kitapları örneklem olarak tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Ders kitaplarındaki yazma görevleri belirlenirken yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formunun geçerlik ve güvenilirliği artırmak için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, ön uygulamanın sonucunda gözlem formuna son şekli verilmiştir.

Yazma görevleri üç alt başlıkta incelenmiştir:

1. Kaynak tabanlı yazma görevleri,
2. Bağımsız yazma görevleri ve
3. Dilbilgisine dayalı yazma görevleri.

Okuma veya dinleme metnine bağlı olarak sorulan ve öğrencilerin yazmasını gerektiren etkinlikler kaynak tabanlı yazma görevi olarak değerlendirilmiştir. Okuduğu ve dinlediği metne göre soruları yanıtlama, okuduğu ve dinlediği metinden yola çıkarak boşluk doldurma, okuduğu metinden yola çıkarak aynı türde yeni bir metin yazma, okuduğu metni analiz ederek yeni bir metin kurgulamaya dayalı görevler kaynak tabanlı yazma görevi içinde ele alınmıştır. Öğrencilerin kişisel deneyim, birikim, gözlem, hayal ve düşüncelerini herhangi bir ön metne bağlı kalmaksızın ifade etmelerini gerektiren yazma görevleri, bağımsız yazma görevi başlığı altında incelenmiştir. Son olarak da öğrencilerin dilbilgisel yapıları kavramaları için hazırlanan ve genellikle boşluk doldurma veya iki cümleyi bir cümle olarak yazma şeklinde oluşturulan görevler de dilbilgisine dayalı yazma görevleri içinde değerlendirilmiştir. Ders kitapları incelendikten sonra tespit edilen yazma görevleri, frekans ve yüzde alınarak tablollaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Yedi İklim’de Yazma Görevleri

A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki Yedi İklim ders kitaplarında belirlenen yazma görevlerine ilişkin bilgiler, 1. Tablo'da yer almaktadır:

1. Tablo: Yedi İklim Ders Kitabında Yazma Görevleri

	A1		A2		B1		B2		C1		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bağımsız Yazma	23	16	46	38	37	31	38	32	25	27	169	29
Kaynak Tabanlı Yazma	88	63	52	42	36	31	46	39	58	63	280	47
Dilbilgisine Dayalı Yazma	30	21	24	20	44	38	35	29	9	10	142	24
Toplam	141	100	122	100	117	100	119	100	92	100	591	100

1. Tablo'da ön plana çıkan kimi bulgular, aşağıda maddeler halinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır:

- Yedi İklim'de baştan sona bütün düzeylerde toplam 591 adet yazma görevi tespit edilmiştir. A1'den C1'e doğru yazma görevlerinin sayısında bir düşme eğilimi vardır. Bu, seviye arttıkça yazma görevlerinin zaman isteyen ve yoğun etkinliklerden oluşmasıyla ilgili olabilir.
- Bağımsız, kaynak tabanlı ve dilbilgisine dayalı yazma görevleri bakımından seviyeler arasında anlamlı bir sıradüzen yoktur.
- İncelenen ders kitabı setinde dilbilgisine dayalı yazma görevi % 24, bağımsız yazma görevi % 29, kaynak tabanlı yazma görevi % 47 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu ders kitabında, ağırlıklı olarak kaynak metinlerden yola çıkarak öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır, denebilir. Yedi İklim'de anlamaya dayalı bir yazma süreci öncelenmiştir.
- Kaynak tabanlı yazma görevleri, en fazla A1 ve C1 düzeyinde yer almaktadır. Hem A1 hem de C1 düzeyinde % 63 oranında kaynak tabanlı yazma görevi tespit edilmiştir. Bu ders kitabı setinde, yazma becerisini kazandırmayı ve yetkinleştirmeyi hedefleyen her iki seviyede de kaynak metinlerin analiz ve sentezine önem verildiği söylenebilir.
- Söz konusu kitap setinde dilbilgisine dayalı yazma görevleri, özellikle B1 ve B2 düzeyinde yoğunlaşmaktadır. B1 düzeyinde % 38, B2 düzeyinde % 29 oranında dilbilgisine dayalı yazma görevi tespit edilmiştir.
- Bağımsız yazmanın en düşük olduğu iki düzey A1 (%16) ve C1 (%27)'dir. A1 düzeyinde öğrencilerin henüz alıcı dil becerileri bile yetkin olarak gelişmediği için; üst düzey bilişsel becerileri işe koşmayı gerektiren bağımsız yazma görevlerinin yoğun olması beklenmemektedir. Fakat C1 düzeyindeki yabancı dil öğrencisi, daha fazla bağımsız yazma konusuyla karşılaşması gerektiği söylenebilir.

İstanbul'da Yazma Görevleri

A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki İstanbul ders kitaplarında belirlenen yazma görevlerine ilişkin bilgiler, 2. Tablo'da yer almaktadır:

2. Tablo: İstanbul'da Yazma Görevleri

	A1		A2		B1		B2		C1		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bağımsız Yazma	20	18	17	23	20	27	17	24	27	25	101	23
Kaynak Tabanlı Yazma	39	35	18	24	17	23	19	27	32	29	125	29
Dilbilgisine Dayalı Yazma	53	47	39	53	36	50	34	49	50	46	212	48
Toplam	112	100	74	100	73	100	70	100	109	100	438	100

2. Tablo'da ön plana çıkan kimi bulgular, aşağıda maddeler halinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

- İstanbul'da baştan sona bütün düzeylerde toplamda 438 adet yazma görevi tespit edilmiştir. A1'den C1'e doğru yazma görevlerinde bir düşme eğilimi varken, ivme C1'de tekrar yükselmiştir.
- Bağımsız, kaynak tabanlı ve dilbilgisine dayalı yazma görevleri bakımından seviyeler arasında anlamlı bir sıradüzen yoktur.
- İncelenen ders kitabı setinde toplamda, bağımsız yazma görevi % 23, kaynak tabanlı yazma görevi % 29, dilbilgisine dayalı yazma görevi %48 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu ders kitabında, ağırlıklı olarak dilbilgisini temel alarak öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır, denebilir. İstanbul, yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitiminde dilbilgisine dayalı bir yöntemi öncelikle kullanmaktadır.
- İncelenen beş seviyede de dilbilgisine dayalı yazma görevleri, en yoğun yazma etkinliklerini oluşturmaktadır.
- Dilbilgisine dayalı yazma görevleri, başlı başına bir amaç değil; öğrencileri özellikle bağımsız yazma görevlerine hazırlayan bir araçtır. Bu nedenle, bağımsız yazma görevlerinin (% 23) daha yoğun olması gerektiği söylenebilir.
- İstanbul'da bağımsız yazma görevleri özellikle B1 (%27) ve B2 (%24) seviyelerinde yoğunlaşmaktadır. B1 ve B2 seviyeleri, C1 için hazırlık seviyeleri olarak düşünülürse C1 seviyesinde (%25) daha yoğun bağımsız yazma görevlerinin yer alması gerekliliği dile getirilebilir.
- Kaynak tabanlı yazma görevleri, en yoğun biçimde A1 düzeyinde (%35) yer almaktadır. Başlangıç düzeyinde, anlamaya dayalı bir yazmaya ağırlık verilmiştir.

Yedi İklim ve İstanbul'un Yazma Görevleri Bağlamında Karşılaştırılması

1 ve 2. Tablo karşılaştırıldığında aşağıdaki bulgu ve yorumlara ulaşılabilir:

- Bütün düzeyler incelendiğinde Yedi İklim'de toplam 591, İstanbul'da toplam 438 yazma görevi mevcuttur. Fakat bu verinin işlevselliğini anlayabilmek için, bu kitapların kullanıldığı sınıflarda yazma etkinliklerine ayrılan zamanı da ölçmek gerekir.

- Her iki kitapta da bağımsız, kaynak tabanlı ve dilbilgisine dayalı yazma görevleri bakımından seviyeler arasında anlamlı bir sıradüzen yoktur. Bu, kitapların dizgesel değil de rastlantısal olarak oluşturulduğu izlenimini doğurmaktadır.
- Yedi İklim’de % 47’yle kaynak tabanlı yazma görevi, İstanbul’da % 48’le dilbilgisine dayalı yazma görevi en çok yer alan yazma görevleridir. Buradan yola çıkarak Yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitimi bağlamında Yedi İklim’in okuduğunu ve dinlediğini anlamaya dayalı; İstanbul’un da dilbilgisi kurallarını kavrama ve uygulamaya yönelik bir süreç izlediği sonucuna ulaşılabilir.
- Her iki kitap incelendiğinde bağımsız yazma görevleri bakımından Yedi İklim (% 29) ile İstanbul (% 23) arasında belirgin bir fark olduğunu söylemek güçtür.
- Her iki kitapta da, en fazla yazma etkinliği A1 düzeyinde yer almaktadır. A1’deki etkinlikler, öğrencilerin yeni öğrendiği sözcük ve yapıları sergilemesine olanak verecek biçimde tasarlanmıştır.

Sonuç

Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin; çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı ortamlarda gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Göçer ve Moğul, 2011, s. 808). Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki ders kitaplarının niteliği önem kazanmaktadır.

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders kitaplarını inceleyen birçok akademik çalışma gerçekleştirildi. Bu çalışmalardan büyük bir çoğunluğu ders kitaplarındaki kültür aktarımını konu edinirken (Bkz. Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2014; Bayraktar, 2015; Kalenderoğlu, 2015; Yılmaz, 2015; Gülçiçek Esen ve Yurtseven Yılmaz, 2016; Erdil, 2018; İşcan ve Yassıtaş, 2018), kimi çalışmalar ölçme ve değerlendirmeyi (Bkz. Göçer, 2007), kimi çalışmalar metinsellik ölçütlerini (Bkz. Biçer ve Çoban, 2015; Kara ve Çekici, 2017), kimi çalışmalar kelime öğretimi (Uğur ve Azizoğlu, 2015; Kalenderoğlu, 2016), kimi çalışmalar edimsel yetiyi (Çubukçu ve Atay, 2017), kimi çalışmalar dinleme eğitimi (Tüm, 2016; Tiryaki ve Kayatürk, 2017), kimi çalışmalar da dilbilgisini (Bkz. Ünlü, 2015) ve dilbilgisinin öğretim yönetimini (Bkz. Tüm, 2017) ele almıştır. Bunlarla beraber ders kitaplarındaki yazma görevleri de incelemeye değerdir. Bu doğrultuda, çalışmada Yedi İklim ve İstanbul ders kitaplarındaki yazma görevlerini tespit etmek ve her iki kitabı karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Çalışmada Yedi İklim’in kaynak tabanlı yazma görevlerine ağırlık verdiği, İstanbul’un ise dilbilgisine dayalı yazma görevlerini öncelediği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma eğitimi bakımından Yedi iklim daha çok metni ve anlamayı temel alırken, İstanbul ise dilbilgisini temel almaktadır. Bu sonuç, her iki kitabın dil öğretim felsefesini de ortaya koyması bakımından ilgi çekicidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, farklı yaklaşımlara göre hazırlanmış kitapların bulunması, öğretici ve öğrenciler için birer zenginliktir. Öğrencinin yazma gereksinimine göre, söz konusu kitaplardan biri tercih edilebilir ve her ikisi de eşgüdüm içinde kullanılabilir.

Yabancı dil öğretiminde, üzerinde önemle durulan konulardan biri de aşamalıdır. Seviyeye uygun etkinliklerin hazırlanması, yabancı dil öğretiminin en önemli sorunsallarından biridir. Bu çalışmada her iki kitapta da bağımsız, kaynak tabanlı ve dilbilgisine dayalı yazma görevleri bakımından seviyeler arasında anlamlı bir aşamalılık bulunamamıştır. Bu, kitapların dizgesel değil de rastlantısal olarak oluşturulduğu, yazma eğitimi bağlamında aşamalılık ilkesinin yeterince gözetilmediği izlenimini doğurmaktadır.

Çalışmada aşağıdaki öneriler dile getirilebilir:

- Her kitap, bir yöntemi temel alır. Yazma görevleriyle sınırlı bu çalışmada, kitapların temel aldığı yöntemlere ilişkin bazı ipuçları vardır. Ancak okuma, dinleme ve konuşma eğitimi bağlamında da kitaplar incelenmeli ve bu kitapların dil öğretim yöntemleri tespit edilmelidir.
- Her iki kitapta da bağımsız yazma görevleri, sayıca azdır. Bağımsız yazma, ders sırasında zaman alan bir etkinliktir. Bu nedenle kitapların yeni baskılarında daha fazla bağımsız yazma görevi, ödev şeklinde tasarlanabilir. Bu, öğrencilere yazma sürecinde yol gösterecektir.
- Kitaplarda, bağımsız ve kaynak tabanlı yazma becerilerini değerlendirmeye dönük ölçeklere yer verilmelidir. Bu ölçekler öğrencilere ne yapması, nasıl yazması gerektiğini gösterecek; öğretmenler için de nasıl öğretmesi gerektiği yönünde ipuçları verecektir.
- Bu çalışmada Yedi İklim ve İstanbul incelenmiştir. Bu kitapların yanı sıra İzmir, Hitit ve Gazi yabancı dil olarak Türkçe eğitim setleri de yazma görevleri bakımından incelenip karşılaştırılabilir.
- Yabancı dil öğretimi alanında deneyimli öğretim elemanlarının görüşleri toplanarak seviyelere göre “yazma görevleri”nin derlendiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Farklı çalışmalarda, hangi kitabın yazma becerisini daha çok geliştirdiğini tespit etmek üzere deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada yazma görevleri, üç genel başlık altında genellenmiştir. Yaratıcı yazma, güdümlü yazma, görsel okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi farklı ve daha ayrıntılı başlıklar açılarak, bu çalışmanın boşlukları doldurulabilir.

Kaynakça

- Arslan, M. ve Kılıç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Barnett, M. A. (1992). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 155-168.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23.
- Bıçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 228-237.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crossley, S. A. ve McNamara, D. S. (2011). Shared features of L2 writing: Intergroup homogeneity and text classification. *Journal of Second Language Writing*, 20, 271–285
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012). Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildirileri*, 67-76.
- Çubukçu, F. ve Atay, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 8-20.

- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR*, 13, 233-255.
- Erdil, M. (2018). Türkçe okutmanlarına ve yabancı öğrencilere göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında (A1-A2) kültür aktarımı. *IJLET*, 6 (1), 337-357.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* içinde. 177-211, Pegem Akademi: Ankara.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.
- Genç İter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, 163, 36-45.
- Gholami, J. Ve Alinasab, M. (2017). Source-based tasks in writing independent and integrated essays. *International Journal of Instruction*, 10 (3), 127-142.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 178-195.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810.
- Gülçiçek Esen, D. ve Yurtseven Yılmaz, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi ders/çalışma kitaplarının kültürlerarası deneyim bağlamında incelenmesi. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s. 221-234). Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Güleç (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (s. 49-54). Sakarya: Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Güneşli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41, 163-180.
- Hyland, K. (2013). Faculty feedback: Perceptions and practices in L2 disciplinary writing. *Journal of Second Language Writing*, 22, 240-253.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67- 76.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12 (4), 73-83.
- Kalenderoğlu, İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (B1, B2) ders kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi Tömer örneği. A. Okur, B. İnce ve İ.
- Kara, M. ve Çekici, Y. E. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında metinler arası aşamalılık: Yedi İklim Türkçe ve İzmir üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 411-426.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 691-707.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 89-101.
- Kellog, R. T. ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (2), 237-242.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (10). 395-403.
- Kutlu, A. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.

- Kyle, K. ve Crossley, S. (2016). The relationship between lexical sophistication and independent and source-based writing. *Journal of Second Language Writing*, 34, 12-24.
- Larios, J. R. D., Mnchon, R., Murphy, L. Ve Marın, J. (2008). The foreign language writer's strategic behaviour in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17, 30-47.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretimi seti örneği. *JASS*, 6 (2), 1619-1640.
- Plakans, L., ve Gebril, A. (2013). Using multiple texts in integrated writing assessment: Source use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, 22 (3), 217- 230.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (1), 299-312.
- Tiryaki, E. N. ve Kayatürk, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki dinleme metinlerinin örtülü anlam açısından değerlendirilmesi (İstanbul B1-B2 seviyesi ders kitabı). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (39), 300-319.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*, 7(4-II), 2907-2918.
- Tüm, G. (2016). Yabancılara Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (2), 125-142.
- Tüm, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yöntemsel bakış: tümevarım ve tümdengelim yöntemleri. *Turkish Studies*, 12 (33), 491-500.
- Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 151-166.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 461-472.
- Ünlü, N. A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-150.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. (2015). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe öğretim seti'ndeki görsellerde kültür aktarımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37 (8), 841-849.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (9), 321-330.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde. Editör: Cemal Yıldız, s. 203-276. Ankara: Pegem Akademi.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Durumu

Situations of Legibility The Text From The 5th Class Turkish Course Book

Hüseyin Polat¹

Özet

Ders kitapları örgün eğitim sisteminde temel kaynak olup çoğu zaman öğretmen ve öğrencilerin yegane eğitim kaynakları olabilmektedir. Genel olarak anadili öğretiminde özel olarak da Türkçenin anadili olarak öğretiminde ilkönce başvuru araçtır. Ergenlik çağının eşiğine yaklaşmakta olan ve Türkçeyi anadili olarak öğrenen 5. sınıf öğrencilerinin hayatlarının sonraki bölümlerindeki başarılarına ya da başarısızlıklarına da önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle 5. sınıf ders kitaplarında yer alan düz yazı, şiir, bulmaca vb. her türlü metnin okunabilirliği daha çok önem kazanmaktadır. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda uygulanmakta olan programa göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyleri ölçülmüştür. Metinlerin analizinde Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Ayrıca kitaptaki tüm metinleri kapsayan genel okunabilirlik tablolarına da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda 5. sınıfta okutulan ders kitabında yer alan metinlerin Türkçe için hazırlanmış olan okunabilirlik formüllerine göre hedef kitleye uygun olduğu görülmüştür. Ancak öyküleyici-bilgilendirici metinlerin yanı sıra şiir, tekerleme vb. diğer bazı yazınsal türlerin tam olarak rakamlarla değerlendirilmesinin doğru olamayacağı sonucuna varılmıştır.

AnahtarKelimeler: Türkçe eğitimi, ders kitabı, okunabilirlik, ortaokul

Abstract

Textbooks are the main resource in the formal education system and often become the only educational resources for teachers and students. In general, it is the first tool used in the teaching of mother tongue, especially in teaching Turkish as a mother tongue. It also plays an important role in the successes or failures of the 5th grade students who are approaching the threshold of adolescence and who learn Turkish as their mother tongue in later parts of their lives. For this reason, the textbooks of the 5th grade, such as plain writing, poetry, puzzles and so on. the readability of all texts becomes more important. In this research, the readability levels of the narratives and informative texts of the 5th grade Turkish textbook prepared according to the program which is being applied by the Ministry of Education for the first time in the 5th grade in the academic year of 2017-2018 were measured. In the analysis of texts Atesman and Çetinkaya-Uzun. readability formulas are used. Also included all texts in the book. As a result of the research, it is seen that the texts in the textbooks taught in the 5th grade are suitable for the target group according to the readability formulas prepared for Turkish. However, in addition to narrator-informative texts, poetry, it has come to the conclusion that it is not right to evaluate some other literary genres with exact figures.

Keywords: Turkish education, course book, readability (legibility), middle school

Giriş

Çocuğun ergenlik dönemi eşiğinde olduğu ortaokul yılları hem fiziksel açıdan hem de zihinsel bakımdan birçok köklü değişikliklerin meydana geldiği bir dönemdir. Bireyler çocukluk dönemlerinin sonlarını yaşamaktadırlar. Bu yıllar çocukluk dönemiyle ergenlik dönemi arasında gelgitlerin yaşandığı ve her tür sorgulamanın başladığı yıllardır. Oyun döneminden artık yavaş yavaş uzaklaşmaya başlasa da çocukluğundan kopmayı istememektedir. Bu nedenle zihnin bulanık olduğu bu dönemde ergenin yapacağı yeni davranışların yanı sıra çocukluk döneminden ayrılmadığını gösteren davranışları da sergilemektedir. Bu yaş, son çocukluk dönemi olarak da kabul edilmektedir (Gazioğlu,

¹ Dr. Öğretim Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, polat312@hotmail.com

2012:57-76). Bu nedenlerden dolayı çocuk bu dönemde fiziksel bakımdan geçirmeye başladığı evrimleri anlamaya çalışırken zihinsel bakımdan fırtınalı bir dönem geçirmemesi doğru olacaktır. Özellikle bir sonraki adım olan ergenlik döneminin hazırlık ve başlangıç aşaması olan bu dönemde okuduğu kitaplar zihinsel bakımdan dingin olmasında önemli rol oynayabilir. Çocuğun bu dönemde de ilkököl çağında olduğu gibi zamanının önemli bir kısmını okul ortamında öğrenmeyle geçirdiği göz önüne alındığında ortaokuldaki ders kitaplarında ve özellikle de Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin önemli olduğu ortaya çıkacaktır. Nitekim bu dönemde okuma yoluyla edindiği bilgiler, özel olarak kendisinin tüm yaşamı boyunca izinden gideceği bilgiler olurken genel olarak içinde bulunduğu toplumun, ülkesinin ve nihayet tüm dünyanın şekillenmesinde önemli etmenleri oluşturacaktır.

Çocuğun zekâ gelişimi bu dönemde devam etmektedir. Ayrıca duygu ve heyecanı da gelişmektedir. Uzun dikkat isteyen çalışmaları pek sevmemektedirler. Ancak gerçekler üzerine daha fazla odaklanmaktadır. Her ne kadar okumaya olan ilgileri artsa da uzun eserleri okuma sabrını gösteremeyip daha çok ansiklopedi gibi kısa metinlerden oluşan kitaplara meyillidirler. Artık zevkleri farklılaşırken eğitim-öğretimle ilgili soruları da çeşitlilik göstermeye başlamaktadır (Göğüş, 1978:1718).

Öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi Türkçe dersinin hedefleri arasında yer almaktadır (Kaya vd. 2009:379). Bu bağlamda çocuğun kelime dağarcığı zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun bu dönemdeki kelime dağarcığı ise genellikle aile ve çevresinden edindiği kelimelerin yanı sıra okul ve ders kitaplarından öğrendiği kelimelerle de ilgilidir. Çocuk yaklaşık 11-12 yaşlarındadır. Bu yaştaki çocukların edilgin kelime dağarcığı ise 12000-13000 civarındadır (Pars vd. 1970:60).

Günümüzde ortaokul Türkçe öğretiminde ders kitapları yaygın bir şekilde kullanılan materyal olma özelliğini korumaktadır (Okur vd. 2013:66). Bu bağlamda beşinci sınıfta takip edilen Türkçe ders kitabında yer alan materyallerin çoğu zaman bina, sınıf ve öğretmen gibi fiziksel olarak yeni ortamlarda meydana gelen köklü değişiklikleri olumlu yönde destekleyici nitelikte olması önem arz etmektedir. Çünkü özellikle Türkçe ders kitaplarındaki metinler öğrencinin dil bilinci oluşup gelişmesinde önemli roller oynamaktadır. Metinlerdeki ifade biçimleri ise bu dil bilincinin oluşmasında temel etmenlerdendir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde de ders kitaplarında yer alan kelime ve cümle yapılarının öğrencinin seviyesine uygun olması gerektiği belirtilmektedir. Metinlerin iç ve dış biçimleri de okunabilirlik ölçütleriyle değerlendirilmektedir.

Okunabilirlik ifadesi, İngilizcede readability ya da okunaklık anlamında olan legibility kavramlarıyla açıklanmaktadır. Ancak her iki kavram arasında fark bulunmaktadır. Okunabilirlik bir metnin okuyucu tarafından takip edilebilmesi durumudur. Okunaklıkta metnin yazı karakteri ve sayfa şekli gibi fiziksel boyutu bulunmaktadır. Okunabilirlikte ise varsa hece, kelime ve cümle sayıları gibi ilişkileri temel alınan karakteristik özellikler söz konusudur. Ateşman, okunabilirlik konusunda hece ve kelime sayılarının tek ölçüt olmadığını, okunabilirlik ile okuduğunu anlamının farklı bir şey olduğunu savunmaktadır (Okur vd. 2013:66). Başka bir ifadeyle okunabilirlik kavramı; metnin harf büyüklüğü, el yazısı (legibility), matbu yazı, renkler, resimler ve sayfa düzeni gibi dış yapısını ilgilendiren okunaklık kavramı ile metnin içeriği, konusu, paragraf ya da paragrafların konusu, metnin planı, dil ve anlatımı gibi içyapı özelliklerini kapsamaktadır (Çetinkaya, 2010:10-11). Ancak okunabilirlik ifadesi genellikle metnin cümle, kelime ve öbek yapısına bakılarak okumak için ne kadar kolay ya da zor olduğunu tespit etmeye yönelik bir ifadedir (Onan, 2013:179; Baş, Yıldız, 2015:53).

Okunabilirlik kavramı bilimsel anlamda olmasa da metinlerle ilgili nicelik çalışmaları yaklaşık bin yıl öncesine dayanmaktadır. IX. yüzyılda kutsal metinlerde yer alan kelimelerin

seçilmesinde kullanılmıştır. Ancak bilimsel anlamda okunabilirlik XIX. yüzyılın başlarında ABD’de ortaya çıkmıştır (Bezirci, Yılmaz, 2010:50). Keading, söz konusu yüzyılın başında farklı metinlerde geçen yaklaşım 11 milyon kelimeyi inceleyerek sık kullanılan kelimeler sözlüğünü hazırlamıştır.

Günümüzdeki bilim dünyası, özellikle de eğitim alanındaki çalışmalar Avrupa ve ABD’yi temel almaktadır. Bu nedenle okunabilirlik konusundaki bilgiler çoğunlukla İngilizce üzerinden yürütülmüştür.

Okunabilirliğin ölçülmesi için değişik kelimelerin toplam kelime oranı, terimlerin, soyut kelimelerin, somut kelimelerin oranları vb. farklı değişkenler kullanılmıştır. Bu bağlamda İngilizce için 200’den fazla okunabilirlik formülü bulunduğu varsayılmaktadır. Ancak yaygın olarak elliye yakın formül bulunmaktadır (Okur vd. 2013:66).

Yaygın okunabilirlik formülleri şunlardır (Bezirci, Yılmaz, 2010:51-52; Ateşman, 1997:92):

Gobbledygook Formülü

$$SMOG = 1,043x \sqrt{30x \frac{\text{Çok Heceli Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}} + 3,1291$$

Gunning-Fog Index Formülü

$$\text{Cunning} - \text{Fog} = 0,4x \left(\frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}} + 100x \frac{\text{Çok Heceli Kelime Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}} \right)$$

Metinden 100 kelimelik bir bölüm alınmaktadır. Bu bölümdeki üç ve daha fazla heceli kelime sayılmaktadır. Sonuç da geriye kalan kelime sayısına bölünmektedir. Sonuç 100 ile çarpılmaktadır. Böylece üç heceli kelimelerin yüzdesi bulunmaktadır. Daha sonra üç heceli kelime yüzdesi ve ortalama kelime sayısı toplanıp 0,4 ile çarpılmaktadır. Sonuç 8-10 arası bir rakamsa metin kolay, daha yüksek bir rakamsa zor olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2000:340).

Üç heceli kelime oranı=(Üç ve daha fazla heceli kelime sayısı/geriye kalan kelime sayısı)x100.

Kelime ortalaması=Kelime sayısı/cümle sayısı (Karatay vd. 2013:610).

ARI Formülü

$$ARI = 4,71x \left(\frac{\text{Harf Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}} \right) + 0,6x \left(\frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}} \right) - 21,43$$

Flesch Reading Ease Score (FRES) Formülü

FRES=206.835-1.015x(ASL)-84,6x(ASW) şeklindedir (Bezirci, Yılmaz, 2010:52).

ASL: Kelime sayısının cümle sayısına bölümüyle elde edilen ortalama cümle uzunluğudur.

ASW: Hece sayısının kelime sayısına bölümüyle elde edilen ortalama kelime uzunluğudur.

$$FRES = 206,835 - 1,015x \left(\frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}} \right) - 84,6x \left(\frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}} \right)$$

Bu formül İngilizce için günümüz bilgisayar programlarından olan Microsoft Office tabanlı “word” kelime işlemci 2007 ve yukarıları versiyonlarında otomatik olarak yapılabilmektedir.

Flesh-Kincaid Grade Level Formülü

Flesh-Kincaid=0,39x(ASL)+1,18x(ASW)-15.59 şeklindedir.

ASL: Kelime sayısının cümle sayısına bölümüyle elde edilen ortalama cümle uzunluğudur.

ASW: Hece sayısının kelime sayısına bölümüyle elde edilen kelime başına ortalama hece sayısıdır.

$$Flesh - Kincaid = 0,39x \left(\frac{Kelime Sayısı}{Cümle Sayısı} \right) + 1,18x \left(\frac{Hece Sayısı}{Kelime Sayısı} \right) - 15,59$$

İncelenecek metinden 100 kelimelik bir bölüm alınmaktadır. Hece sayısı kelime sayısına bölünerek kelimelerin ve kelime sayısı cümle sayısına bölünerek cümlelerin uzunlukları belirlenmektedir.

Bu formül de İngilizce için günümüz bilgisayar programlarından olan Microsoft Office tabanlı "word" kelime işlemci 2007 ve yukarıları versiyonlarında otomatik olarak yapılabilmektedir.

Flesch Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir.

Sonuç	0-29	30-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Düzye	Çok Zor	Zor	Oldukça Zor	Ölçünlü	Oldukça Kolay	Kolay	Çok Kolay

Türkçeyle ilgili okunabilirlik formülü bilimsel anlamda ilk olarak Ateşman tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir.

Ateşman Formülü

$$Ateşman = 198,825 - 40,175x \left(\frac{Hece Sayısı}{Kelime Sayısı} \right) - 2,610x \left(\frac{Kelime Sayısı}{Cümle Sayısı} \right)$$

Ateşman Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir.

	Kelime Uzunluğu (Hece)	Cümle Uzunluğu (Kelime)
En Kolay Metin	2.2	4
En Zor Metin	3.0	30

Ateşman Formülüne göre okunabilirlik sayıları şu şekildedir.

Okunabilirlik Sayısı	90-100	70-89	50-69	30-49	1-29
	Çok Kolay	Kolay	Orta Güçlükte	Zor	Çok Zor

Diğer yandan Türkçe ve İngilizce yapı olarak farklı olmalarına karşın okunabilirlik formüllerinde nicelikler çok farklılık göstermektedir. Bu da Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen okunabilirlik düzeyini ölçme konusunda kesinlik olmayabileceğini işaret etmektedir. Nitekim Ateşman, bu konuda FRES'in formülünü Türkçeye ayarlamıştır (Bezirci, Yılmaz, 2010:53). Bezirci ve Yılmaz ise Türkçenin yapısına uygun olduğunu iddia ettikleri SMOG, Gunning-Fog, ARI, FRES ve Flesch-Kincaid formüllerinden hareketle yeni bir okunabilirlik formülü geliştirmeye çalışmışlardır.

YOD Formülü

$$YOD = \sqrt{OKSx((H3x0,84) + (H4x1,5)(H5x3,5) + (H6x26,25))}$$

YOD: Yeni Okunabilirlik Değeri

OKS: Bir Cümledeki Ortalama Kelime Sayısı

H3: Bir Cümledeki Ortalama Üç Heceli Kelime Sayısı

H4: Bir Cümledeki Ortalama Dört Heceli Kelime Sayısı

H5: Bir Cümledeki Ortalama Beş Heceli Kelime Sayısı

H6: Bir Cümledeki Ortalama Altı Heceli Kelime Sayısı

Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini ölçmek için Çetinkaya ve Uzun da 2010 yılında yeni bir formül geliştirmiştir (Zorbaz, Köroğlu, 2016:2515; Çetinkaya, 2010:).

Çetinkaya ve Uzun Formülü

Okunabilirlik Sayısı=118,823-25,987xKelime Uzunluğu-0,971xCümle Uzunluğu

Çetinkaya ve Uzun formülüne göre okunabilirlik sayıları şu şekildedir.

Okunabilirlik Sayısı	0-34	35-50	51-100
Uygun Sınıf Düzeyi	10-12 Sınıf (Engelli)	8-9 Sınıf (Eğitsel)	5-7 Sınıf (Bağımsız)

Okunabilirlik formülleri öğretmenlerin, öğrencilerin düzeylerine uygun metinleri seçmelerine yardımcı olabilmek için geliştirilmiştir. Her öğrencinin artalanı farklı olduğu için Herkesin bilmediği kelimeler farklı olabileceği için okunabilirlik düzeyi kişiye göre değişiklik gösterdiği için formülle elde edilen sonucun yorumlanması da kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Örneğin okunabilirlik puanı 40 olan bir metin, beşinci sınıfta öğrenim gören bir öğrenci için bağımsız bir metin olabilirken, artalanı bulunduğu eğitim düzeyine eş olamayan yani dilsel, biçimsel ve içeriksel şeması zayıf olan bir öğrenci için aynı metin engelli düzeyde dahi olabilmektedir. Bu nedenle geliştirilen formüllerin hiçbirisi de tek başına yeterli olamayacaktır.

Problem

Araştırmanın problem cümlesi “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerini okunabilirlik güçlüğü nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun cevabına ulaşabilmek için söz konusu kitaptaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluğu, metinlerin okunabilirlik güçlüğü araştırılmıştır.

Önem ve Amaç

Okuma başarısı yüksek olan öğrenciler genellikle sayısal ve sosyal bilimlerde de başarılı olmaktadır (Çakıroğlu, 2015:672). Bu nedenle çocuğun okuma başarısı çocukluk döneminden sonraki tüm hayatını da etkilemektedir. Okuma başarısını arttırmak özel anlamda çocuğun geleceğini ilgilendirse de uzun vadede tüm toplumu ilgilendiren bir konudur. Araştırmanın amaca MEB tarafından yayınlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada araştırma modeli olarak doküman incelemesine dayanan tarama-betitleme modeli kullanılmıştır. Bu model türünde halihazırda ya da geçmişte var olan bir durum olduğu şekilde betimlenmektedir (Karasar, 2011:77). Araştırmaya konu olan durum, olgu ve nesne bulunduğu şartlar çerçevesinde olduğu gibi tanımlanıp etkileme ve değiştirme gayreti söz konusu değildir. Araştırma kapsamındaki kitapların okunabilirlik düzeylerinin

değerlendirilmesi sürecinde 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmiş olması nedeninden dolayı tarama modeli seçilmiştir. Diğer yandan araştırmada okunabilirlik düzeyinin belirlenmesi için kelime ve hece sayılarının matematiksel formüllere göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada nitel ve nicel modellerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Çalışmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni programla birlikte 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrencilere ücretsiz olarak verdiği 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Çalışmanın örneklemini oluşturan ders kitabındaki metinlerdeki hece, kelime ve cümleler araştırmacı tarafından bizzat sayılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Diğer yandan araştırmada Çetinkaya-Uzun tarafından geliştirilen formülden yararlanılmıştır. Söz konusu formüle göre ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu olmak üzere iki ölçüm kullanılmaktadır. Kelimelerin sayımı yapılırken boşlukla aralanmış, sayılar, yazıbirimler, semboller ve yazıbirim kümeleri kelime olarak kabul edilmektedir. Birleştirilme çizgisiyle ayrılmış kelimeler ve kısaltmalar da kelime sayımına dahil edilmektedir. Nokta, soru işareti, açıklama noktası (:), iki parantez () ile bitirilmiş bir ifade cümle olarak görülmektedir. Semboller ve şekiller söylendikleri biçimiyle hesap edilmektedir. Ortalama cümle uzunluğu ise toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına bölümüyle elde edilmektedir. Buna göre okunabilirlik puanı şu şekilde hesaplanmaktadır:

Okunabilirlik Puanı=118,823-25,987xOrtalama Kelime Uzunluğu-0,971xOrtalama Cümle Uzunluğu (Çetinkaya, 2010:94).

Sınırlılık

Araştırma, araştırma evreninde yer alan ders kitabındaki metinlerle sınırlıdır.

Uygulama ve Verilerin Analizi

Uygulama bölümünde araştırma evrenindeki kitap yer alan toplam 32 adet öyküleyici ve bilgilendirici metnin okunabilirlik düzeylerinin ölçümünde; hece, kelime ve cümleleri sayılarak Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri kullanılmıştır. Ayrıca kitaptaki şiir ve kısa metinlerin de dâhil olduğu tüm metinler yine aynı formüller kullanılarak okunabilirlik bakımından incelenmiştir. Cümlelerin sayımında dilbilim açısından cümle olarak görülen her öbek cümle kabul edilmiştir. Nokta (.), soru işareti (?), iki nokta (:) ve üç nokta (...) ile biten kelime grupları cümle olarak sayılmıştır. Ancak virgülle (,) bağlanan sıralı bağlı cümleler tek cümle olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi kısmında formülün uygulanmasından sonra ortaya çıkan sonuçların istatistiksel yönden analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Günümüze kadar uzanan birçok okunabilirlik formülü oluşturulmuştur. Bunlar genel olarak seçilen metinlerdeki kelime ve cümle bazlıdır. Okunabilirlik kolaylık ve zorluk derecesine göre sınıflandırılmıştır. Ancak hangi metnin hangi altyapıya sahip bireye göre kolay ya da zor olduğunu belirlemek kolay değildir. Mesela Dale-Chall formülünde okuma düzey puanı kişinin yaşına ve eğitim aşamasına göre değerlendirilerek elde edilmiştir. Buna göre ilköğretim çağı 5-12 yaşları arasındadır. 5-10 yaşları arasındaki bireyin okuma eğitim düzeyi 1-4 arası olup okuma düzeyi puanı 4.9 olarak belirlenmiştir. 10-12 yaşları arasındaki bireyin okuma düzeyi 5-6 arası olup okuma düzeyi puanı 5.0-5.9 şeklindedir. 12-14 arası yaşlardaki bireyler de ortaöğretim düzeyi olarak kabul edilmektedir. 12-14 yaşları arasındaki bireylerin okuma eğitim düzeyleri 7-8 olup okuma düzey puanları 6.0-6.9 arasındadır. 14-16 yaş aralığındaki bireylerin okuma eğitim düzeyleri 9-10 olup okuma düzey puanları 7.0-7.9 olarak kabul edilmektedir. 16-18 yaş aralığındaki bireylerin okuma eğitim düzeyleri 11-12 olup okuma düzey puanları ise 9.0-9.9 şeklindedir. Daha sonra ise üniversite dönemi

gelmektedir. Flesch'in formülüne göre de okuma kolaylığı puanı çok zordan çok kolaya doğru yedi kategoride sıralanmaktadır (Çetinkaya, 2010:46-47).

Bu araştırmayla evrende yer alan ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleriyle ilgili tablolar Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülüne temel alınarak düzenlenmiştir. Ateşman formülüne göre Türkçe okunabilirlik değer aralıkları şu şekildedir:

Düzy	Okunabilirlik Değeri
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlük	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik formülüne göre düzeylerin tanımlanması ve sınıflandırılması şu şekildedir:

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10., 11. ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8. ve 9. Sınıf
51 +	Bağımsız Okuma	5., 6. ve 7. Sınıf

Tablo 1. 5. sınıf ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik değerleri (Küçük metinler hariç)

	Metinler	Ateşman Formülü	Çetinkaya Uzun Formülü	Kelime Sayısı	Hece Sayısı
1	Oyuncak	96,057	45,015	571	1461
2	Alis Harikalar Diyarında	76,538	44,096	1442	3707
3	Güneşin Uyuduğu Yer	79,728	46,282	330	845
4	Hayalden Gerçeğe	57,413	33,169	146	437
5	Bilmeyen Var mı?	91,055	53,38	607	1394
6	15 Temmuz	68,102	42,678	258	643
7	Küçük Ağa	66,726	40,338	1007	2672
8	Düşmanın Övdüğü Asker	68,615	40,632	118	318
9	Güvercin	88,718	37,503	504	1408
10	Karagöz ile Hacivat	66,829	43,198	680	1634
11	Püf Noktası	64,983	42,897	193	457
12	Anadolu Atasözlerinde Özleşir	69,476	41,447	363	961
13	Güler Yüze ve Gülmeye Dair	65,184	40,181	174	546
14	Uzayda Bir Gün	49,69	30,495	522	1553
15	Sarımsak Soslu Makarna	52,101	35,179	424	1116
16	Bir Dahiyile Konuşmak	61,357	37,319	445	1224
17	<i>Jules Verne'den (Jul Vern) Geleceğe Dair</i>	53,751	35,604	311	824
18	<i>Teknoloji Bağımlılığı</i>	51,715	30,773	109	329
19	Forsa	99,051	43,994	414	1098
20	Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	62,629	37,151	224	629
21	Çocuk Doğru Söyledi	66,129	38,764	805	2238
22	Bir Sıcak Çorbada Anadolu	80,634	49,039	251	587
23	Okuma Kitaplarım	57,818	34,600	302	869
24	Kitaba Hürmet	65,066	39,771	167	443
25	Anadolu'da Cirit Oyunları	65,873	39,584	575	1551
26	Sağlıklı Yaşıyorum	69,621	41,685	736	1938
27	Hasta	88,171	51,192	616	1477
28	Mürekkep Balığının Dış Ağrısı	81,216	47,290	209	526
29	Reçete	63,458	37,648	374	1044
30	Kar Tanesinin Serüveni	75,884	42,911	826	2258
31	Ben Bir Çınar Ağacıydım	73,419	41,982	513	1403
32	Küresel Isınma	55,585	33,286	249	719

Ateşman Formülü'ne göre örnek hesaplanan "Oyuncak" adlı metnin okunabilirlik değerinin hesaplanması şu şekildedir:

Hece Sayısı: 1461

Kelime Sayısı: 571

Cümle Sayısı: 77

Ateşman=198,825-40,175xHece Sayısı/Kelime Sayısı-2,610xKelime Sayısı/Cümle Sayısı

Ateşman=198,825-40,175x1461/571-2,610x571/79

Ateşman=198,825-40,175x2,558-2,610x7,227

Ateşman=198,825-102,767-18,790

Ateşman=96,057

Çetinkaya-Uzun Formülü'ne göre örnek hesaplanan "Oyuncak" adlı metnin okunabilirlik değerinin hesaplanması şu şekildedir:

Hece Sayısı:1461

Kelime Sayısı: 571

Cümle Sayısı: 77

Okunabilirlik Sayısı=118,823-25,987xOrtalama Kelime Uzunluğu-0,971xOrtalama Cümle Uzunluğu

Ortalama Kelime Uzunluğu=Toplam Hece Sayısı/Toplam Kelime Sayısı

Ortalama Kelime Uzunluğu=1461/571

Ortalama Kelime Uzunluğu=2,558

Ortalama Cümle Uzunluğu=Toplam Kelime Sayısı/Toplam Cümle Sayısı

Ortalama Cümle Uzunluğu=571/77

Ortalama Cümle Uzunluğu=7,415

Okunabilirlik Sayısı=118,823-25,987x2,558-0,971x7,415

Okunabilirlik Sayısı=118,823-66,474-7,199

Okunabilirlik Sayısı=45,015

Tablo 1'deki verilere bakıldığında Ateşman formülüne göre yapılan değerlendirme sonucunda 5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin genel olarak öğrencinin düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Ancak Çetinkaya-Uzun formülünde aynı durum söz konusu değildir. Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeyleri, çevresel etkiler ve psikolojik durumları göz önüne alındığında araştırmaya konu olan ders kitabının hedeflenen kitleye uygun olabileceği görülmektedir.

Tablo 2. 5. sınıf ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik değerleri (Kısa metinlerle şiirler hariç)

Toplam Metin Sayısı	Ateşman Formülü	Çetinkaya Uzun Formülü	Kelime Sayısı	Hece Sayısı
32	72,911	38,092	18556	48462

Ateşman formülüne göre 70-89 arasındaki okunabilirlik değerine sahip bir metin “kolay” metin olarak değerlendirilmektedir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise okunabilirlik sayısı 35-50 arasında olan metinler eğitsel olarak kabul edilmektedir. Buna göre tablo 2’deki veriler çerçevesinde değerlendirildiğinde 5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin genel olarak hedeflenen kitleye uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 5. sınıf ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik değerleri (Kısa metinlerle şiirler dahil)

Toplam Metin Sayısı	Ateşman Formülü	Çetinkaya Uzun Formülü	Kelime Sayısı	Hece Sayısı
50’den Fazla Uzun, Kısa Metin ve Şiirler	72,978	43,198	18800	49067

Ders kitaplarındaki tüm metinler önemlidir. Öyküleyici-bilgilendirici metinlerin yanı sıra yönerge kapsamında yer alan metinler de bazen okumayı etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmada 5. sınıf ders kitabında yer alan tüm metinlerle ilgili de bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri temelinde tablo 3’te açıklanan veriler araştırmaya konu olan ders kitabındaki neredeyse tüm metinlerin genel olarak hedeflenen kitleye okunabilirlik açısından uygun olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda 5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülü temelinde okunabilirlik açısından genel olarak hedeflenen kitleye uygun olduğu görülmektedir. Ancak araştırmanın ilgili bölümlerinde de ifade edildiği üzere okunabilirlik tek veya birkaç formülle tespit edilebilecek bir konu değildir. Sözelimi söz konusu kitapta yer alan şiirlerin okunabilirliği rakamlarla açıklanmaktan ziyade anlamlarla ilgilidir. Bu durumda öğrencinin bilgi birikimi, zihinsel durumu gibi birçok etkenin göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır. Okunabilirlik ile ilgili olarak sadece rakamsal verilerle yetinilmeyip anlamsal boyutların da hesaba katılması gerekmektedir.

Okunabilirlik konusu her ne kadar öğrencinin eğitim sürecindeki tüm ders kitapları için önemli olsa da özellikle Türkçe dersi açısından çok daha farklı bir önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe derslerindeki metinlerin okunabilirliğinin öğrencinin düzeyine uygun olması öğrencinin öğrenme ve okuma isteğini olumlu yönde kamçulamaktadır. Böylece Türkçe dersi güç ve sevimsiz olmaktan çıkacaktır (Karatay vd. 2013:618). Okuma metinlerinin seçiminde öğrencinin kavrama düzeylerinin göz önüne alınması da önemlidir. Çünkü okuma becerisi çoğunlukla öğrencinin yaşıyla birlikte artarak gelişmektedir (McKenna, Robinson, 2002:34).

Diğer yandan okunabilirlik düzeyi genel olarak okumayla ilişkilendirilse de okumanın gözle görülür ürünü olan yazmayla da yakından ilgili olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin araştırmaya konu olan dönemlerindeki ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hedeflenen düzeye uygun olması kendi düşüncelerini ifade etmelerine de olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Alanyazındaki bazı çalışmalar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından bazı sorunlar taşıdığını belirtmiş olsalar da bu çalışma sadece 5. sınıfa yönelik olduğu için diğer sınıflar için bir genelleme yapmak doğru değildir. Kaldı ki Türkçe ders kitaplarını inceleme ve değerlendirme işleminde kullanılan ölçütlerin yeterli olduğu da

tartışmalıdır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar Türkçe ders kitaplarındaki okunabilirlik durumlarıyla ilgili benzer sorunları ortaya koymuştur (Tekbıyık, 2006:445).

Okunabilirlik tek ya da birkaç formülle çözülebilecek bir konu değildir. Çünkü her bireyin bilişsel alt yapısı farklı bulunmaktadır. Bu bağlamda beşinci sınıfta okuyan öğrenciler genel olarak bu sınıfa kadar aynı müfredata göre eğitim almış olsalar da bilişsel farklılıkları, aile ve çevre ortamları gibi hem fiziksel hem de kültürel durumları aynı değildir.

Okunabilirliği etkileyen metin içi ve metinler arası etkenler de bulunmaktadır. Bunlar görsel, anlamsal ve metindeki cümle, kelime uzunluğu gibi etmenlerdir. Görsel etmenler fiziksel olup kelimelerin ve cümlelerin fiziki açıdan okunaklı olup olmaması, harflerin büyüklüğü, harfler arasındaki boşluklar, satır boşlukları, kâğıt düzeni ve kâğıdın parlaklık düzeyi önemlidir. Anlama dayalı etmenler arasında ise okuyucunun ön bilgisi, artalan bilgisi, konu hakkındaki bilgisi, kelime ve terim dağarcığı önemlidir. Metin için etmenler metindeki hece, kelime ve cümle sayısının yanı sıra bunların içerdikleri anlamlar bireyin zihnindeki etkileridir.

Kaynakça

- Ateşman, E. (1997). Türkçe okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi, TÖMER Dil Dergisi*, (58), 171-174.
- Baş, B. & Yılmaz, F. İ. (2015). 2. sınıf türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 52-61.
- Bezirci, B. & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flesch, R. F. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, (32), 221-233.
- Gazioğlu, A. & Esra İ. (2012). *Hayatın ilk çeyreği 0-18 Yaş Gelişimi*, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile Eğitim Programı, İstanbul.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara:Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, s.35-40.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Karatay, Halit; Bolat, K. K. & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(6), 603-623.
- Kaya, A. İ., Arslantaş H. İ. & şimşek N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- McKenna, M. C. & Robinson, R. D. (2002). *Teaching through text reading and writing in the content areas*. Boston:Allyn and Bacon.
- Okur, A., Arı, G., Ersoyol, F. & Okur, E. K. (2013). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 65-79.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Pars, V. B., Ciritli H., Enç, M. & Oğuzkan, T. (1970). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.

- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (14), 441-446.
- Zorbaz, K. Z. & Koroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2509-2524.

Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Uyguladıkları Çözüm Yollarının İncelenmesi¹

Examining the Problems Faced by the Psychological Counsellors Who Work with the Syrian Children and the Solutions Applied to Encounter the Problems

Selçuk Akay²

Zeynep Hamamcı³

Mahmut Kurt⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı: Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesidir. Nitel araştırma deseni kullanılarak tasarlanan bu çalışmada veriler, yüz yüze görüşme yoluyla uzman görüşü eşliğinde geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma grubu, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkezi okulların farklı düzeylerinde görev yapan, yaşları 23-52 arasında değişen 32 psikolojik danışmandan oluşmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmada psikolojik danışmanların yarısından fazlası, Suriyeli öğrencilerin buldukları okula uyum sağlamakta ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan sorunlardan en önemlisi dil problemidir. Dil problemi Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okula uyum sağlamada zorluklar yaşamasına, kendilerini ifade ederken şiddete başvurmalarına, akademik başarıda yetersizliğe, kendi kültüründen arkadaşlarıyla gruplaşmalarına yol açmaktadır. Katılımcılar, çözüm önerisi olarak çoğu soruna temel oluşturan dil probleminin çözülmesi ve psikolojik danışmanlara uygulamaya dönük travma eğitiminin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, psikolojik danışman, eğitim sorunları

Abstract

The objective of this research is to find out the complications faced by the psychological consultants working on the Syrian children and to investigate the solutions to those problems. This research is designed in a qualitative pattern by interviewing the experts in this field and using the forms that are prepared in association with the expert reviews. The study group was based on 32 psychological consultants within an age group of 23-52 years old, who were working in different levels at the schools tied to the Ministry of National Education in the Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep province. One of the methods of the purposive sampling was used to determine the working group. The data obtained as a result of the interviews were coded in the direction of qualitative research methods and subjected to content analysis. According to the findings of the study, more than half of the psychological consultants reported to face troubles in order to adapt in the schools which have Syrian students. The most important complication they faced was language problem. Because of this language barrier the students find it difficult to adapt in their current schools, abuse others while expressing themselves, experience more academic failure, make groups with students from their own culture. In order to solve these problems, the participants suggested on focusing to solve the basic language problem and application of psychological counselling-based trauma education.

¹ Bu çalışma, 23-25 Ağustos 2017 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesi'nde düzenlenen 14. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Gaziantep, akay.selcuk@yandex.com

³ Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Gaziantep, hamamci@gantep.edu.tr

⁴ Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Gaziantep, kurtmhmt33@gmail.com

Keywords: Surian students, psychological counsellors, education problems

Giriş

Göç, “bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde bir yerden başka bir yere gitmesi” olarak tanımlanmakta ve süresi, yapısı ve nedenine bakılmaksızın insanların yer değiştirmesi sonucunu doğuran nüfus hareketleri bu kapsama dâhil edilmektedir. Söz konusu yer değiştirme hareketleri gönüllü ya da zorunlu sebeplerle gerçekleşebilmektedir. Silahlı çatışmalar, doğal afetler, siyasal veya ekonomik sebeplerle milyonlarca insan doğup büyüdüğü toprakları terk etmektedir (Akt. GİGM, 2015).

Suriye’de Mart 2011’de başlayan iç savaş sonucu sayıları milyonları bulan Suriyeli, savaşın getirdiği olumsuz yaşam koşulları, hayatta kalma endişesi, gelecek kaygısı gibi nedenlerle farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır (Uzun ve Bütün, 2016). Türkiye bu ülkelerden biridir. Türkiye’nin açık kapı politikası 3.5 milyondan fazla (GİGM, 2018) Suriyeli’nin Türkiye’ye sığınmasına neden olmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre, 24 Mayıs 2018 itibarıyla kamp içinde ve dışında Türkiye’de toplam 3 milyon 589 bin 384 Suriye vatandaşı bulunmaktadır. Bunların 215 bin 665’i AFAD tarafından 10 ilde kurulan 26 barınma merkezinde, geri kalan 3 milyon 373 bin 719’u geçici barınma merkezleri dışında yaşamaktadır. Gaziantep’te ise toplamda 384 bin 737 Suriye vatandaşı bulunmaktadır. Bunların 23 bin 762’si AFAD tarafından kurulan (5 adet) geçici barınma merkezinde, geri kalan 360 bin 975’i ise kamp dışında yaşamını sürdürmektedir (AFAD, 2018).

UNICEF (2018), Türkiye İnsani Durum Raporuna göre, Türkiye’de 18 yaş altında bulunan Suriyeli çocukların sayısı 1 milyon 646 bin 164’tür. Bunların 494 bin 607’si okul çağına gelmemiş, henüz 5 yaşını doldurmamış çocuklardan oluşmaktadır. Okul çağında olan ancak herhangi bir okula kaydı bulunmayan Suriyeli çocukların sayısı ise 350 binin üzerinde olduğu tahmin edilmektedir. Okul çağında olup kamp içi ve kamp dışı bir kuruma formal kaydı olan Suriyeli çocukların sayısı 568,491’dir.

Göçün nedenleri, nereye göç edildiği, göç edilen yerde yaşanacak süre, göç ederken yaşanan duygular ve terk edilen yerde geride kalanlar, göç edilen yere uyum süreçleri ve orada yaşananlar “göçmen olarak adlandırılan bireylerin” psikolojik sağlığı üzerinde etkilidir. Yer değiştirme sürecinde kişi çok duyarlı bir dönem yaşayabilir. Terk ettiği, geride bıraktığı her şeyi en iyi yönleriyle anımsar ve özler. Yeni arkadaşlar edinmekten kaçınabilir. Yeni ortamın getirdiği olanakları fark edemeyebilir. Yaşadığı sosyal izolasyon nedeniyle doyurucu sosyal ilişkiler kuramayabilir (Erol ve Ersever, 2014). Aileleriyle birlikte farklı ülkelere göç eden çocuklar bu durumdan en çok etkilenen kesimi oluşturmaktadır. Türkiye’ye sığınan çocukların geleceklerinin bu kargaşadan en az şekilde etkilenmesi için çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu önlemlerden bir tanesi de bu çocukların çeşitli eğitim kurumlarında eğitimlerine devam edebilmesi için imkân tanınmasıdır (Uzun ve Bütün, 2016).

Türkiye’nin 2011-2012 yıllarında, Suriyeli sığınmacıların kısa sürede geri dönecekleri varsayımıyla söylem ve politika geliştirdiği görülmektedir. Ancak sürecin uzaması ve belirsizlik içerisine girmesi ve de sayının Türkiye’nin kabul edilebilir olarak açıkladığı rakamların çok üzerine çıkmasıyla daha kalıcı ve sürdürülebilir çözümler üretme yoluna gidilmeye başlanmıştır (Seydi, 2014). Özellikle okullar sığınmacıların yaşadıkları topluma uyum sağlama sürecinde ve onlarda aidiyet duygusu geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Akt. Taylor & Sidhu, 2012). Eğitimin sığınmacı çocukların psikolojik uyumları için de çok önemli olduğu belirtilmektedir (McBrien, 2005). Bu kapsamda MEB (2014), Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ve MEB (2015), 2015-2019 Stratejik Planında Suriyeli çocukların, devlet okullarında, Suriyelilere yönelik olarak oluşturulmuş kamp içi ve kamp dışı Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM), Suriyelilerin açtığı özel okullarda eğitim hizmeti almasını sağlamıştır.

Türkiye'deki STK'ların, Sosyal Hizmet Kurumlarının ve Psikiyatrist Derneklerinin Suriyeli mültecilere psikososyal anlamda destek sağladığı bilinmektedir (Türk, 2016). Ancak Suriyeli mültecilerin büyük bir kısmını çocuklar ve ergenler oluşturmaktadır. Şu an Geçici Eğitim Merkezleri, Suriyelilerin açtıkları özel okullar ve devlet okulları aracılığıyla Suriyeli mülteci çocukların bir kısmına eğitim verilmektedir.

Özellikle okula başlayan sığınmacı çocukların topluma ve okula uyum sürecinde okulda çalışan öğretmenler ve psikolojik danışmanlar olmak üzere tüm okul personeline ciddi rol ve sorumluluklar düşmektedir. Psikolojik danışmanlar sığınmacılara yönelik ruh sağlığını geliştirici önlemler alarak, programlar geliştirerek, uygulamalar yaparak katkıda bulunabilir. Danışmanlar sınıf içi rehberlik etkinlikleri, küçük grup rehberliği çalışmaları yaparak ya da bireysel danışma sunarak sığınmacı çocuklara yardım edebilir (Kopala, Esquivel & Baptiste, 1994). Ancak bu rol ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için mültecilerde kültürel uyum süreci ve travma bilgisi, çok kültürü psikolojik danışma ve hak savunuculuğu yeterlikleri başta olmak üzere okul psikolojik danışmanının bir çok yeterliliğe sahip olmasını gerektirmektedir (Kağnıcı, 2017). Kültürlerarası psikolojik danışman'ın asgari düzeyde sahip olması gereken üç temel yeterlikler literatürde a) kendi değerleri, varsayımları ve önyargılarının farkında olmak, b) farklı kültürlere mensup danışmanların dünya görüşlerini anlamak ve c) farklı müdahale yöntemleri ve tekniklerini uygulamak olarak belirtilmektedir (Akt. Bektaş, 2006). Bu yeterlilikler mültecilere gereken desteğin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Ancak, ülkemizde psikolojik danışmanlar lisans programlarında kültüre dayalı psikolojik danışma başta olmak üzere, konuyla ilgili yeterli sayıda ders alamadıklarından bu yeterliliklere sahip olmadan mezun olmaktadır. Hizmet içi eğitimlerle bu yeterliliğin sağlanacağı düşünüldüğünde; okullarda çalışan psikolojik danışmanların, Suriyeli mülteci öğrencilere etkin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunabilmek amacıyla, Suriyeli mülteci öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini sunarken yaşadıkları sorunların tespit edilmesi, ileride psikolojik danışmanlara verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada, Gaziantep ilindeki Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yollarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri nelerdir?
2. Psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunarken en çok hangi sorunlarla karşılaşılıyorlar?
3. Psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle çalışırken en çok karşılaştıkları öğrenci sorunları nelerdir?
4. Psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu

araştırmada Suriyeli öğrencilere verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklemin amacı, bir olguyu netleştirebilecek ve derinleştirebilecek olan belirli bir olgu ya da olayı elde etmektir. Bütün dikkatler incelenecek konunun süreçleri hakkında bilgi toplamaya elverişli örneği bulmaya odaklanır. Başka bir deyişle temsil gücünden çok, örneğin araştırma konusu ile olan ilgisi dikkate alınır (İslamoğlu, 2009). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır (Patton, 2002). Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun seçiminde Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olduğu, psikolojik danışmanların en az bir yıl görev aldığı okullar ve psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle en az bir yıl boyunca çalışıyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların farklı düzeylerinde görev yapan, yaşları 23-52 arasında değişen ve yaş ortalamaları 28,6 olan (SS=6.05), 32 psikolojik danışman ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgi dağılımı Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	n	%
Yaş	20-30	23	71,9
	30-40	8	25
	40 ve üstü	1	3,1
Cinsiyet	Kadın	22	68,7
	Erkek	10	31,3
Çalıştığı okul düzeyi	İlkokul	21	65,6
	Ortaokul	6	18,8
	Lise	5	15,6
Travma ve göç eğitimi alma durumu	Evet	3	9,3
	Hayır	29	90,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan psikolojik danışmanların % 71,3’ü 20-30 yaş arasında, % 25’i 30-40 yaş arasında ve % 3,1’i 40 yaş ve üstündedir. Psikolojik danışmanların % 68’i kadın, % 31,3’ü erkektir. İlkokulda görev yapanlar % 65,6, ortaokulda % 18,8, lisede ise % 15,6’dır. Psikolojik danışmanların % 90,7’si travma ve göç eğitimi almadığını belirtirken, % 9,3’ü bu eğitimi aldığını ifade etmiştir.

Tabloya ek olarak okullardaki psikolojik danışman sayısının ortalaması 2,91 iken (SS=1,11), okullarda en az 1, en fazla 5 psikolojik danışman bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların okulda çalıştığı sürelerin ortalaması 2,34 yıl iken (SS=1,45), bu süre en az 1, en fazla 8 yıldır. Psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle ilgilendiği sürelerin ortalaması 1,56 yıl iken (SS=,87), bu süre en az 1, en fazla 4 yıldır. Okuldaki öğrenci sayısının ortalaması 108,94 iken (SS=121,18) okullarda en az öğrenci sayısı 14, en fazla öğrenci sayısı ise 500’dür.

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada görüşme yöntemi tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgi formu yer alırken, ikinci bölümde görüşme soruları bulunmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora derecesine sahip 3 uzmanın görüşü eşliğinde geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmaya katılan 5 katılımcı ile yapılan pilot uygulama sonucunda revize edilmiş, ön uygulamadan alınan dönütler sonucu görüşme soruları son hâlini almıştır. Görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir: “Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri nelerdir? Psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunarken en çok hangi sorunlarla karşılaşılıyorlar? Psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle çalışırken en çok karşılaştıkları öğrenci sorunları nelerdir? Psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için çözüm önerileri nelerdir?”

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, katılımcılarla bire bir, yüz yüze yapılmış olup katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde ses kaydına ilave olarak araştırmacılar tarafından not tutulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeler sonucu elde edilen ses kayıtları dinlendikten sonra psikolojik danışmanların görüşleri benzer konu başlıkları altında toplanmış ve analiz işlemi sonucunda bu görüşler kodlanarak belirli kategoriler altına yerleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların görüşleri sunulurken psikolojik danışman unvanının baş harfleri (PD) ve görüşme yapılan okul numarası kodlanılarak belirtilmiştir. Örneğin (PD 27): 27 numaralı okulda çalışan psikolojik danışmanı ifade etmektedir.

Bulgular

Suriyeli öğrencilere verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerini incelemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda “Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri”, “Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar”, “Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları öğrenci sorunları” ve “Psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlara ilişkin için çözüm önerileri” olmak üzere 4 ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilere ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin psikolojik danışmanların görüş ifadelerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri	İletişim sorununu gidermeye yönelik çalışmalar	27
	Şiddeti önlemeye yönelik çalışmalar	23
	Uyum ve oryantasyona yönelik çalışmalar	20
	Kabullenmeye yönelik çalışmalar	16
	Gruplaşmaları önlemeye yönelik çalışmalar	10
	Travmaya yönelik çalışmalar	4

Tablo 2’de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilere sunduğu psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri “iletişim sorunu, şiddeti önleme, uyum ve oryantasyon, kabullenme, gruplaşmaları önleme ve travmaya yönelik çalışmalar” olarak gruplandırılmıştır. En çok vurgu yapılan konular iletişim sorununu giderme, şiddeti önleme ve uyumu sağlamaya yönelik çalışmalardır.

İletişim sorununu gidermeye yönelik çalışmalar

Katılımcıların çoğu (27), dil problemine yönelik çalışmalarda bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencileri farklı sınıflara dağıtarak dil eğitimini zorunlu kılmaya çalıştıklarından söz eden PD2 bu hususta; “... öğrencileri farklı sınıflara dağıtıyoruz. Böylece Türkçe öğrenmelerini zorunlu hale getirmeye çalışıyoruz” diyerek dil eğitiminin önemine vurgu yapmıştır.

Yapılan öğrenci ve veli görüşmelerinde Arapça bilen öğretmenlerden veya Türkçe bilen Türkmen öğrencilerden tercüman desteği ne olduğunu anlamaya çalıştığını belirten PD5 bu konuda; “Dil bilmedikleri için önleyici herhangi bir çalışma yapamıyoruz. Kriz anında Arapça bilen öğretmenlerden veya Türkçe bilen Türkmen öğrencilerden tercüman desteği alarak ne olduğunu anlamaya çalışıyoruz” şeklinde görüş belirterek aynı dili konuşmanın psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde önleyici çalışmaları etkilediğine dikkat çekmiştir.

Katılımcılar gönüllü öğretmenler aracılığıyla Suriyeli öğrencilere haftasonu ek dil dersleri verdiklerini belirtmişlerdir. PD8 bu konuda; “Velilere ve öğrencilere gönüllü öğretmenler aracılığıyla haftasonu ek dersler ile dil eğitimi vermeye çalışıyoruz” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Farklı olarak Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırması açısından Suriyeli öğrencilere TRT çocuk kanallarının izlenmesinin önerilmesine dair görüş belirten PD26 bu konuda; “Öğrencilere TRT Çocuk kanalını öneriyorum” diyerek görüş belirtmiştir.

Şiddeti önlemeye yönelik çalışmalar

Katılımcıların yarısından fazlası (23), şiddeti önlemeye yönelik çalışmalarda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf içi etkinlik yaptığını belirten PD9 bu konuda; “...Zorba olma, kanka ol isimli sınıf içi etkinlik düzenledik” diyerek şiddetle baş etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

PD13, şiddete dair yüzleştirmeler yaptığını bu konuda; “Savaşın şiddetten beslendiğine dair yüzleştirmeler yapıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Zorbalık konusunda bilgilendirici seminerler düzenlediğini belirten PD20'nin bu konuda; "Akran zorbalığı konusunda bilgilendirme seminerleri düzenliyoruz" şeklinde görüş ifadesinde bulunmuştur.

Yaptığı bireysel görüşmelerde sözel yönergeler kullanarak arkadaşlarına vurmamasını gerektiğini ifade eden PD25, görüşlerini; "Genellikle bireysel görüşmeler yapıp arkadaşlarına vurmaması gibi sözel yönergeler kullanarak empati kurmasını sağlamaya çalışıyorum" şeklinde dile getirmiştir.

Diğer psikolojik danışmanlardan farklı olarak, PD28 öğrencileri okuldan atma veya aileyi okula çağırma ile korkutma yolunu seçmiştir. PD28'in bu konuda görüşlerini; "Okuldan atarız, annenizi-babanızı çağırırım diyerek baş etmeye çalışıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Uyum ve oryantasyona yönelik çalışmalar

Psikolojik danışmanların yine yarısından fazlası (20), uyum ve oryantasyon alanında çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin sanat ve spordan faydalanarak uyumunu kolaylaştırmaya çalışan PD11, görüşlerini; "Sanat ve spordan faydalanmaları için okulda bulunan klüplere yazdırıyoruz. Okulun çevresinde, okula yakın belediyelere ait eğitim merkezlerine yönlendiriyoruz" şeklinde ifade etmiştir.

Ev ziyaretlerinin veliyi okula çağırmaktan daha faydalı olduğunu düşünen PD22, bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "Ev ziyaretlerinde bulunmaya gayret ediyorum. Ben ev ziyaretlerinin Suriyeli öğrenci ve velilerinin okula olan uyumunda velileri okula çağırıp onlara bilgi vermekten daha etkili olduğunu düşünüyorum. Ev ziyaretleri onlara önemsendiğini hissettiriyor" Aynı konuda PD21; "...yabancılaşmayı ve önyargıları engelleyip ilişkileri düzeltiyor" diyerek ev ziyaretlerinin önemine vurgu yapmıştır.

PD29, akran dayanışması çalışmalarıyla Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasına zemin hazırlamaya çalıştıkları görüşünü; "Akran dayanışması çalışmaları yapıyoruz. Bu sayede Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasına ortam hazırlamaya çalışıyoruz" şeklinde ifade etmiştir.

Suriyeli öğrencileri kabullenmeye yönelik çalışmalar

Psikolojik danışmanların yarısı (16), Suriyeli öğrencileri kabullenmeye yönelik çalışmalarda bulunduğunu dile getirmiştir.

Kardeşliği ve bütünlüğü korumaya yönelik resmi törenlerde Türk ve Suriyeli öğrencileri birlikte görevlendirdiklerini, aidiyet duygusu açısından Suriyeli öğrencilerle pano çalışmaları yaptıklarını ve Türk öğrenci ve velilere bilgilendirici seminerler düzenlediklerini belirten PD7, PD15 ve PD22'nin bu konudaki görüş ifadeleri sırasıyla; "Resmi törenlerde Suriyeli ve Türk öğrencileri birlikte görevlendirmeye özen gösteriyoruz", "...Aidiyet duygusu açısından Suriyeli öğrencilerle pano çalışmaları yapıyorum", "Suriyeli öğrencileri kabullenmelerini sağlayacak bilgilendirici seminerler düzenliyoruz" şeklindedir.

Başkasını kabullenmenin yolunu yine başkasını anlamaktan geçtiğini düşünen PD24 bu konuda; "Onları kabullenmek için anlamamız gerekiyor. Bu yüzden sınıf içi rehberlik kapsamında 'Empati Şapkası' etkinliğini gerçekleştirdik" diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Kendilerini buraya zaten yabancı hisseden Suriyelilerin, karşılaştıkları dışlama sorununa ilişkin oluşabilecek ön yargıları yıkmak adına veli ziyaretleri gerçekleştirdiğini belirten PD26 bu hususta; "Zaten kendilerini yabancı ve dışlanmış hissediyorlar. Bu ön yargıları kırmak adına veli ziyaretlerinde bulunuyoruz arkadaşım ile beraber dönüşümlü olarak" şeklinde görüş belirtmiştir.

Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki gruplaşmaları önlemeye yönelik çalışmalar

Katılımcıların yarısından azı (10), okulda yaşanan gruplaşmaları önlemeye yönelik faaliyetlerde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Psikolojik danışmanların yaptığı çalışmaların daha çok sözel, etkinlik-temelli ve kaynaştırma amaçlı çalışmalar olduğu söylenebilir. Bu kapsamda PD8, PD13 ve PD29'un görüş ifadeleri sırasıyla; “Özel eğitimde olduğu gibi Suriyeli öğrencileri kaynaştırmaya tabii tutuyoruz”, “Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada oynayacakları sosyal etkinlikler yapılıyor”, “Ben sınıf öğretmenlerine Suriyeli öğrencileri sınıflarda yan yana oturtmamalarını söylüyorum” şeklindedir.

Travmaya yönelik çalışmalar

Psikolojik danışmanların çok azı (4), travmaya yönelik çalışmalarda bulunduğunu belirtmiştir.

Süpervizyon desteği ile öğrenciye danışma hizmeti verdiğini ifade eden PD5 bu hususta; “Süpervizör eşliğinde resim ve oyun terapisi yapıyoruz” şeklinde görüş ifadelerini belirtmiştir.

Travmaya ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan PD7 ve PD20 bu konuda sırasıyla; “Rahatlatmaya çalışarak kendisinin güvenli bir ortamda olduğuna ikna etmeye çalışıyorum”, “Travmaya yönelik bir eğitim almadığımız için bireysel görüşmelerle durumu idare etmeye çalışıyoruz” şeklinde görüş ifadelerini belirtmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Psikolojik Danışmanların Karşılaştıkları Sorunlar

Suriyeli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlara ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Suriyeli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Psikolojik Danışmanların Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
	Dil problemi	29
Psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar	Travma ile çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama	28
	Velilerle iletişim kuramama	19
	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmama	6

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar sırasıyla; “dil problemi, travma ile çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama, velilerle iletişim kuramama ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmama” olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların vurgulamış olduğu en önemli sorunlar, dil problemi ve travma ile çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır.

Dil problemi

Yapılan görüşmeler sonucu, araştırmaya katılan katılımcıların üzerinde hemfikir olduğu sorunlardan en önemlisi dil problemidir (29).

Suriyeli öğrencilerin dil farklılığından ötürü TEOG sınavına giremediklerini, girseler dahi aldıkları düşük puanlarla meslek liselerine mahkûm olduklarını belirten PD7 bu konuda şu görüş ifadelerinde; “Temel problem iletişim. Öğrenci bilmediği bir dilde eğitim alıyor, bilmediği bir dilde aldığı eğitim sonucu zar zor, belki öğretmenin vicdani bir rahatlama hevesiyle ya da farklı bir şeyle not alıyor ve öğrenci o notla meslek lisesine mahkûm

olduğundan meslek lisesindeki bölümlere gidiyor. O bölümden sonra umut ediyor bir şeyleri. Böyle bir kompleks durum içerisindeyiz” bulunmuştur.

Dil farklılığı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin kalitesini etkilemektedir. PD17 öğrencilerle görüşmeler yaptıklarını ancak anlamadıklarını, dolayısıyla çözüme ulaşamadıklarını şu görüşü ile; “Psikolojik danışmanın gerektirdiği hiçbir şeyi yapamıyoruz. Onlarla görüşüyoruz ama bir çözüme ulaştığımızı düşünmüyorum. Çünkü birbirimizi yeterli düzeyde anlayamıyoruz. Okuldaki diğer öğretmenler ve öğrencilerle de aynı sorunu yaşıyorlar ve hâliyle bu onların okula olan uyumunu zorlaştırıyor” desteklemiştir. Farklı bir katılımcı olan PD24 aynı konuda şu şekilde; “Karşıdaki size, siz karşıdakine derdinizi anlatamadığınızda çözüm yolu geliştiremiyorsunuz” görüş belirtmiştir. Son olarak PD19 yine aynı konuda şöyle; “...Çocuk gelip ağlıyor ne diyeceğimi bilemiyorum. Onunla konuşuyorum ancak beni anlayıp anlamadığını bile bilmiyorum. Bana cevap veremiyor, sadece ağlıyor. Böyle bir durumda ona yardımcı olamıyorum” görüş belirterek diğer katılımcıların görüşlerini pekiştirmiştir.

Dil farklılığından dolayı önleyici hizmet veremeyen PD29, okulda gerçekleşen bir kriz anında dahi olan biteni anlamakta güçlük çektiğini şu görüşleriyle; “Dil bilmedikleri için önleyici bir çalışma gerçekleştiriyoruz. Psikolojik danışmanlık mesleği iletişim üzerine kurulu bir meslek... Kriz anında dahi ne olup bittiğini anlamakta zorluk çekiyoruz” ifade etmiştir.

Travma ile çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama

Psikolojik danışmanların tamamına yakını (28), travma ile çalışacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmiştir. PD14 bu konudaki görüşlerini şöyle; “Dil farklılığından ötürü iletişim kurmakta zaten zorlanıyoruz. Çocuğun seviyesine inerek yaşadığı travmayı bir şekilde ifade etmesini sağlamaya çalışmamız gerekiyor. Ama şu durumda mümkün değil. Çünkü ne yapacağımızı bilmiyoruz” ifade etmiştir. Şiddetin altında yatan temel nedenin Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları travma olduğunu ileri süren PD20 bu konuda; “Bizim için çok ciddi bir sorun. Çünkü şiddetin altında temelde bu problem var. Bununla ilgili bir çalışmamız yok” diyerek görüş belirtmiştir.

Durumu bireysel görüşmelerle idare ettiğini belirten PD27 bu konuda; “Travmaya yönelik bir eğitim almadığımız için bireysel görüşmelerle durumu idare etmeye çalışıyoruz” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Aldıkları travma eğitiminin yüzeysel olduğunu düşünen ve eyleme dönük olmadığını ifade eden PD32 bu konuda; “...Bu konuda aldığımız eğitimler seminer düzeyinde. Eyleme dönük bir çalışma yapamıyoruz” diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Psikolojik danışmanların görüşlerine göre, Suriyeli öğrencilere travma konusunda danışmanlık yapmada yeterli bilgi ve becerilere sahip olmama, onların çoğu zaman çaresiz kalmasına ve sorunlara yönelik çözümler geliştirememesine yol açmaktadır

Velilerle iletişim kuramama

Katılımcıların yarısından fazlası (19), Suriyeli öğrencilerin velileriyle iletişim kurmakta zorlandığını ve bu yüzden konsültasyon hizmetini sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeli velilerin sadece maddi yardım gerçekleştiği zaman okula geldiklerini, bunun dışında onlarla görüşemediklerini dile getiren PD5 bu konuda; “Öğrencilerin velileriyle görüşemiyoruz. Veliler sorumsuz, okula çağırıyoruz gelmiyorlar. Okula sadece bir şeye ihtiyaçları olduğunda geliyorlar, maddi yardım için” diyerek görüşlerini belirtmiştir. PD18 ise

aynı konuda; “Aileler idare tarafından sadece yardım verdikleri zaman okula geliyorlar, onun dışında gelmiyorlar. Çünkü dil bilmiyorlar” diyerek farklı bir görüş belirtmiştir.

Velilerle iletişime geçemeyen PD12, öğrenciyle ilgili veli desteği alamadığını, bu sebeple konsültasyon hizmetini sağlayamadığını belirtmiştir. PD12 bu konuda; “İletişim kuramıyoruz veliyle. Durum böyle olunca çocukla ilgili sorunları çözemiyoruz” diyerek sorunların çözümünde iletişimin önemine değinmiştir. Aynı konuda PD30; “...Okulda öğrenci bir sorun yaşadığında veliyi arayıp aramama konusunda tereddüte düşüyoruz. Çünkü anlayamıyoruz. Onların dilini bilmediğimiz için bu konuda iletişime geçmekte sorun yaşıyoruz” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmama

Bazı katılımcılar (6), Suriyeli öğrenci ve velilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir.

PD2 bu konuda; “Onların ülkelerinde böyle bir hizmet var mı, yok mu bilmiyorum ama bazı öğrencilerime psikolojik danışmanlığın ne olduğunu biliyor musun diye sorduğumda hayır cevabını veriyorlar” şeklinde görüş belirtirken, PD5 aynı konuda; “Bazen öğrencilerimiz dövüşüyorlar. Velilerini çağırıyorum okula. Veli bana gelmesi gerektiği yerde sınıf öğretmenine gidiyor” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Kültürel farklılıklardan kaynaklanan kaynaklanan bu sorunda PD13 Suriyelilerin rehberlik servisinden haberdar olmadıklarını şu görüşleriyle; “Suriyeliler rehberlik servisini genellikle kullanmıyorlar. Buraya görüşmek için çok fazla gelmiyorlar. Ben onların rehberlik servisinin ne işe yaradığını bildiklerini sanmıyorum” ifade etmiştir.

Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Karşılıkları Öğrenci Sorunları

Psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları öğrenci sorunlarına ilişkin görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Suriyeli Öğrencilerle Çalışan Psikolojik Danışmanların Karşılaştıkları Öğrenci Sorunlarına İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar	Akademik başarıda yetersizlik	27
	Uyum problemi	19
	Şiddete eğilim	17
	Dışlama/kabullenmeme	17
	Gruplaşmalar	11
	Disiplin sorunları	9
	Travma sorunu	9
	Okula devamsızlık	8
	Dil eğitiminde yaş farklılığının yarattığı sorunlar	8
	Maddi yetersizlik	7
İçe kapanma	6	

Tablo 4’te görüldüğü gibi psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları öğrenci sorunları sırasıyla; “akademik başarıda yetersizlik, uyum problemi, şiddete eğilim, dışlama/kabullenmeme, gruplaşmalar, disiplin sorunları, travma sorunu, okula devamsızlık, dil eğitiminde yaş farklılığından kaynaklanan sorunlar, maddi yetersizlik, içe kapanma” olarak gruplandırılmıştır. En çok vurgulanan öğrenci sorunları arasında akademik başarıda yetersizlik ve uyum problemi yer almaktadır.

Akademik başarıda yetersizlik

Katılımcıların büyük çoğunluğu (27), Suriyeli öğrencilerin akademik başarıda yetersizlik yaşadığını ifade etmişlerdir.

Dil farklılığından dolayı Suriyeli öğrencilerde akademik başarının düşük olduğunu belirten PD10, PD11 ve PD24 bu konuda sırasıyla; “Çocuğa Türkçe bilmeden Fen öğretemezsiniz, Matematik öğretemezsiniz”, “Yaptığımız çalışmalar yetersiz kalıyor. Acil durumlar dışında müdahale edemiyoruz. Ben diğer branş öğretmenlerinin onlara ders verdiğini düşünmüyorum. Sadece sınıflara girip çıkıyorlar. Branş öğretmenleri de çok fazla verimli olduklarını düşünmüyor. Dil olmadığı için iletişim kurulmuyor”, “Öğrenci okuduğunu anlayamıyor, anlayamadığını yazamıyor, yazamadığı zaman ders başarısında diğerlerine göre düşüklük oluyor” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Aynı konuda PD18; “Bizim okul birincimiz Suriyeli Türkmen bir öğrenci. Ama bu spesifik bir örnek. Genellikle akademik başarıları düşük, anlamadıkları için başarılı olamıyorlar” diyerek Türkçe’nin akademik başarıya olan etkisine dikkat çekmiştir.

Uyum problemi

Katılımcıların yarısından fazlası (19), Suriyeli Arap öğrencilerin okula uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Türk okul kültürü hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıklarından uyum problemi yaşadıklarını ifade eden PD9 bu konuda; “Türk okul kültürünü bilmiyorlar. Bu da onların uyum sağlamasını zorlaştırıyor” diyerek kültür farklılığın uyuma olan etkisini vurgulamıştır. Aynı konuda PD26; “...Şu an dönemin ortasında olmamıza rağmen hâlâ uyum sağlayamadılar” diyerek görüş ifadesinde bulunmuştur.

Sınıf arkadaşlarının Suriyeli öğrencileri benimsememesinden kaynaklanan uyum sorunlarına Dikkat çeken PD18 bu konuda; “Sınıf içinde uyum problemleri var Arkadaşları onları benimsemiyor. Gaziantep’te bunlar Suriyeli bir gitsin mantığı var” diyerek görüş ifadesi belirtmiştir.

Şiddete eğilim

Katılımcıların yarısından fazlası (17), Suriyeli öğrencilerin şiddete başvurduğunu dile getirmiştir.

Dil farklılığından ötürü kendilerini ifade edemeyen Suriyeli öğrencilerin şiddete başvurduğu belirten PD9 bu konuda; “Dil bilmeyenlerin saldırganlık davranışları çok fazla” diyerek iletişimde farklı dilleri kullanmanın anlaşmazlıklara, çatışmalara ve şiddete yol açtığına değinmiştir. Aynı konuda PD10; “...Çocuk tüm gün boyunca bilmediği bir dile maruz kalıyor. Haliyle sıkılıyor, sıkıldıkça şiddet eğilimleri gösteriyor” şeklinde belirtmiştir görüş ifadelerini.

Farklı olarak şiddete kültürel açıdan eğilimli olduklarını ifade eden PD15 bu konu; “Şiddet onlar için o kadar basit bir şey ki her gün okulda birinin eli kesiliyor, kulağı kesiliyor, gözü çıkacak dereceye geliyor işte ama bu normal onlar için. Biz bunu anlayarak çözemiyoruz” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Diğer bir farklılıkta Suriyeli öğrencilerin uyguladıkları şiddetin temel nedeni olarak yaşadıkları travma olduğunu dile getiren PD32 bu hususta görüşlerini şöyle; “...travma hocam. Hâlâ savaşın etkisindedir. Şiddet, şiddeti doğuruyor. Bu durumdan diğer öğrencilerimiz de etkileniyor. Okulda şiddet oranları birden arttı” ifade etmiştir.

Dışlama/kabullenmeme

Katılımcıların yarısından fazlası (17), Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenci ve velileri tarafından dışlanmaya maruz kaldığını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin anlayamadıkları bir durumu azınlık psikolojisinde aşağılanma olarak algıladıklarını belirten PD7 bu konudaki görüş ifadesi “...Dalga geçmeler, laf atmalar

yöre dili kullanılarak yapıldığı için bu yüzden öğrenciler anlamıyorlar. Suriyeli öğrenciler, dalga geçme, laf atma tarzı şeyler olmasa dahi normal bir seslenme, hitap şekli olsa dahi bunu anlamadıklarında, azınlık psikolojisinde bu vardır, bunu anlamadıklarında bu konuyu kendilerini sürekli bir aşağılanma, hor görme olarak değerlendirebiliyorlar. Bu kendilerini okuduğu okula karşı yabancılaştırmaya götürüyor” şeklindedir. Türk veli ve öğrencilerinde ayrıştırıcı sözler olduğunu belirten PD23 bu konuda; “Toplumda çok fazla ayrıştırıcı sözler var, çok duyuyoruz. Yaptığımız veli görüşmelerinde velilerimiz de bu konudan rahatsız ve bu ister istemez çocuklara da yansıyor. İşte sen Türksün, sen Suriyelisin, sen Arapsın gibi etiketlemeler maalesef oluyor” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Aynı hususta PD17; “...Ben soru sorduğumda ama öğretmenim o Suriyeli diyen Türk öğrencilerimiz var.” diyerek öğrenciler arasında ayrıştırıcı sözlerin olduğu konusunda görüş belirtmiştir.

Farklı olarak maddi yetersizlik ya da kültürel farklılıklarından dolayı Suriyeli öğrencilerin özbakım becerilerinde diğerlerine göre farklılıklar olduğunu ifade eden PD32 bu konuda görüşlerini şu şekilde; “Kiminin maddi durumdan ya da kültürel farklılıklardan dolayı üstü başı kirli olabiliyor. Türk öğrencilerimiz hocam o pis diyebiliyor” ifade etmiştir.

Gruplaşmalar

Psikolojik danışmanların yarısına yakını (11), Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarını dile getirmişlerdir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretebilmek için onları bir sınıfta toplamının Türk öğrencilerle aralarında iletişim kopukluğuna ve kendi aralarında gruplaşmalarına neden olduğuna dikkat çeken PD19 bu konuda; “Bizim bir adet Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıfımız var. 9. Sınıf öğrencileri bunlar. Dil bilmedikleri için tek bir sınıfta toplandılar. İlk dönem ağırlıklı olarak Türkçe dersi alıyorlar. Sadece bir sınıfta toplanıyor olmaları okuldaki diğer öğrencilerle arasında hem iletişim kopukluğuna hem de gruplaşmalara yol açıyor. Bunun önüne geçemiyorsunuz” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle dil farklılığından ötürü anlaşamadıklarını bu sebeple kendi kültüründen arkadaşlarıyla vakit geçirdiğini belirten PD30 bu konuda şu şekilde; “...Kendi kültüründen arkadaşlarıyla oynuyorlar. Çünkü diğerleriyle anlaşamıyorlar” görüş belirtmiştir.

Disiplin sorunları

Psikolojik danışmanların 1/4'ten fazlası (9), Suriyeli öğrencilerin okullarda disiplin suçlarına karıştıklarını belirtmişlerdir.

Psikolojik danışmanların konuyla ilişkili görüş ifadeleri; “...okul malına zarar verebiliyorlar. Geçenlerde bahçede oynarlarken biri diğerine taş atarken bir sınıfın camını kırmıştı. Kamu malı olduğu için tutanak tutup disiplin cezası uygulanıyor” (PD 11), “Duvarları karalıyorlar kalemlerle. Sıraların üstüne yazı yazıyorlar. Koridordaki demirbaşlara zarar veriyorlar. Yangın söndürme aletleri gibi” (PD 24), “Şiddete çok fazla meyilliler hocam. Her gün birinin kafası, gözü yarıyor” (PD 25) şeklindedir.

Travma sorunu

Psikolojik danışmanların yine 1/4'ten fazlası (9), Suriyeli öğrencilerde travma belirtisine rastladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerde renk, biçim ve şekil büyüklüğünü dikkate alarak travmanın izlerine rastladığını ifade eden psikolojik danışmanlar bu konuda; “Savaş resimleri çiziliyor. Ailenin bir ferdi yok. Çizdiği resimlerde kiminin kolu kiminin bacağı yok. Ağırlıklı olarak kırmızı renk kullanıyorlar” (PD 13), “...Büyük büyük bombalar çiziyor

çocuk. Renk olarak da siyah ve kırmızıyı tercih ediyor. İçe kapanık, hiç konuşmuyor” (PD 20) şeklinde görüş ifadeleri belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin gelmesiyle birlikte okulda tırmanan şiddet olaylarını Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları travma ile açıklayan psikolojik danışmanlar bu konuda; “Bizim okulumuzda hergün bir vaka oluyor. Şiddetin önüne geçemiyoruz. Birbirlerine fiziksel olarak zarar verecek kavgalarda bulunuyorlar. Savaştan çıkıp geldiler. Çoğunda travmanın izleri var. Bu yüzden şiddete başvuruyorlar” (PD 21), “...Nihayetinde savaştan çıkıp geldi bunlar. Orada büyük bir şiddete tanık oldular. Yakınlarını kaybettiler. Haliyle travma yaşıyorlar. Ve biz bunun etkisini okulda yaşanan şiddet olayları ile gözlemleyebiliyoruz. Şiddet, şiddeti doğuruyor maalesef” (PD 25) diyerek şiddetin travmadan etkilendiğine vurgu yapmışlardır.

Okula devamsızlık

Psikolojik danışmanların 1/4’ü (8), Suriyeli öğrencilerin okula devamsızlık yaptıklarına dikkat çekmiştir. Bazı Suriyeli velilerin karma eğitime karşı olmasından kaynaklanan devamsızlık sorunları yaşadıklarını belirten PD4 bu konuda görüşlerini; “Bazı öğrencilerimizin ailesi karma eğitime karşı. Bu yüzden çocuklarını okula göndermek istemiyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Bu konuya ek olarak PD24; “...Bazı aileler kız öğrencileri göndermek istemiyorlar. Erkek öğrencilerde sorun yok da kız öğrenciler gelmiyor okula. Biz göndermeyiz diyorlar” diyerek görüş ifadesinde bulunmuştur. Maddi yetersizlikler sebebiyle Suriyeli öğrencilerin çalıştırıldığını, bu yüzden devamsızlık yaptığını düşünen PD11 bu konuda görüşlerini; “Çalıştırılma olayları olabiliyor Suriyeli öğrencilerde. Bu yüzden öğrenci derse gelip gitmiyor. Yeterince verim alınamıyor. Geri kalıyor çocuk. Bu yüzden de başarısız olabiliyor” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin dil bilmediklerinden dolayı bir şey anlamadıklarını, haliyle okuldan sıkıldıklarını bu sebeple okula gelmek yerine gidip bir işte çalışmayı tercih ettiğini belirten PD28 bu konuda; “Çocuk bütün gün okulda. Dil bilmediği için kimseyle iletişime geçemiyor. Uyum sağlayamadığı için okula gelmek yerine gidip bir yerde çalışıyor” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Dil eğitiminde yaş farklılığının yarattığı sorunlar

Bu koda ilişkin psikolojik danışmanların 1/4’ü (8), görüş ifadesinde bulunmuştur.

Suriyeli öğrencilere Türkçe dil eğitimi verilmesi amacıyla öğrencilerin gelişimsel özelliklerine, yaş farklılıklarına bakılmaksızın onları bir sınıfta toplayıp onlara dil kursu vermek sınıf içinde yer alan öğrenciler arasında yaş olarak büyük olan öğrencilerin küçük öğrencilere şiddet uygulaması ya da onların sorumluluklarını yerine getirmesi gibi sorunlara yol açtığını ifade eden psikolojik danışmanlar bu konuda; “Dil eğitimi için yaş aralığına bakmaksızın onları bir sınıfta toplayıp kurs veriyoruz. Aynı sınıfta farklı yaş gruplarına ait öğrencilerin bulunması farklı problemlere yol açabiliyor” (PD 8), “Ortaokulda olması gereken Suriyeli öğrenciler Türkçe bilmedikleri için 1. Sınıftan eğitime başlıyorlar. Bu da sınıftaki diğer öğrencilerle aralarında çok büyük farklılıklara yol açıyor. Abi-kardeş ilişkisi geliyor. Büyük olan öğrenciler, küçük olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirebiliyor ya da yaşları büyük olduğu için küçüklere şiddet uygulayabiliyorlar” (PD 17) görüş ifadelerine yer vermiştir.

Maddi yetersizlik

Katılımcıların 1/4’e yakını (7), bazı Suriyeli öğrenci ve ailelerinin maddi problemler yaşadığını dile getirmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin maddi yetersizlikler nedeniyle aileleri tarafından bir işte çalıştırıldığını PD16 şu görüşleriyle; “Bizim okulumuzda okula kayıt olup da gelmeyen üç

öğrencimiz var. Geçen ailelerine ulaşmaya çalıştım. Telefon numaraları Arapça yazıldığı için epey zorlandım. Bir öğrencimin yardımıyla numaraları çevirdim. Arapça bilmediğim için veliyle iletişim kuramadım. O da Türkçe bilmiyordu. Daha sonra anladım ki çocuklarını okula göndermek istemiyorlarmış. Okul müdürümüz onların bir yerde çalıştırıldığını söyledi” ifade etmiştir.

Lise çağında olan Suriyeli öğrencilerin genellikle çalıştığını ifade eden PD29 bu konuda; “Bizim okulumuz lise olduğu için bu çağdaki öğrenciler genellikle çalışıyor. Bu yüzden okuldaki Suriyeli sayısı az” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın giriş bölümünde yer alan, UNICEF 2018 Nisan Türkiye İnsani Durum raporunun yayınlamış olduğu istatistiklere göre, okul çağında olan ancak herhangi bir okula formal kaydı bulunmayan 350 binin üzerinde Suriyeli öğrencinin bulunduğu tahmin edilmektedir. Bu öğrencilerin bir kısmının okumak yerine bir yerlerde çalıştığı ya da çalıştırıldığını düşünülenbilir.

İçe kapanma

Yine psikolojik danışmanların 1/4’e yakını (6), Suriyeli öğrencilerde içe kapanma durumları olduğundan söz etmiştir.

Sınıf öğretmeninin gözlemine dayanarak Suriyeli öğrencilerin içe kapanık olduğunu belirten PD6 bu konuda şu görüşlerine;“Bazı sınıf öğretmenlerimiz onların derste en arkada oturduklarını ve hiç konuşmadıklarını söylüyor” yer vermiştir.

Türkçe bilmedikleri için Suriyeli öğrencilerin içe kapanıkmiş gibi görünebildiğini ifade eden PD15 ise bu konuda; “Dil bilmedikleri için kendilerini ifade edemiyorlar. Bu da onları içe kapanıkmiş gibi gösterebiliyor” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Travmanın etkisinde kaldıklarını, bu sebeple içe kapanma davranışları gösterdiklerini düşünen PD22 bu hususta; “...Yaşadıkları travma yüzünden böyle olduklarını düşünüyorum ben” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Etkili Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmeti Sunabilmek İçin Psikolojik Danışmanların Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar ve her bir soruna ilişkin çözüm önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

Dil problemine ilişkin öneriler

Dil problemine ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Dil Problemine İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Dil problemi	Öğrencilere dil eğitimi verme	25
	Okullarda Suriyeli öğretmen ve psikolojik danışman bulundurma	7
	Anaokulu oranını artırma	7
	Kendilerine ait okullarının olması	6
	Öğretmenlere Arapça dil eğitiminin verilmesi	4
	Atanamayan öğretmenlerin dil eğitimi için kullanılması	2
	Kayıt tarihlerinde, resmi evrakların yoğun olduğu dönemde tercüman bulundurma	2

Tablo 5’te görüldüğü üzere psikolojik danışmanların dil problemine ilişkin görüşleri arasında üzerinde en çok vurgu yaptığı öneri Suriyeli öğrencilere dil eğitiminin verilmesidir.

Travma sorununa ilişkin öneriler

Travma sorununa ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6: Travma Sorununa İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Travma sorunu	Psikososyal destek verme	23
	Psikolojik danışmanlara eyleme dönük travma eğitimi verilmesi	19
	Rehberlik servisi psikiyatri servisine bağlanması	3

Tablo 6’da görüldüğü üzere travma sorununa ilişkin psikolojik danışmanların üzerinde en çok durduğu öneri Suriyeli öğrencilere psikososyal desteğin verilmesi ve psikolojik danışmanlara eyleme dönük travma eğitiminin verilmesidir.

Velilerle iletişim kuramama, okula devamsızlık ve gruplaşmalara ilişkin öneriler

Velilerle iletişim kuramama, okula devamsızlık ve gruplaşmalara ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Velilerle İletişim Kuramama, Okula Devamsızlık ve Gruplaşmalara İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Velilerle iletişim kuramama	Velilere dil eğitimi verilmesi	22
	Ev ziyaretlerinin yapılması	6
Okula devamsızlık	Maddi yardımların yapılması	7
	Dil sorununun çözülmesi	5
	Okulu sevdirecek çalışmalar yapma	2
Gruplaşmalar	Ortak sosyal etkinlikler düzenleme	8

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların velilerle iletişim kuramama sorununa ilişkin üzerinde en çok vurgu yapılan öneri velilere dil eğitiminin verilmesidir. Okula devamsızlık sorununa ilişkin Suriyeli ailelere maddi yardımların yapılması ve dil sorununun çözülmesi; gruplaşma sorununa ilişkin ise Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ortak sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilerine vurgu yapılmıştır.

Şiddet eğilimine ilişkin öneriler

Şiddet eğilimine ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Şiddet Eğilimine İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Şiddete eğilim	Psikolojik danışmanlara travma ile başedebilecek eğitimlerin verilmesi	11
	Dil eğitimi verilerek öğrencinin kendisini ifade etmesini sağlama	9
	Veli işbirliği artırma	8

Tablo 8’de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların şiddete eğilim sorununa ilişkin üzerinde en çok vurgu yaptığı öneri, psikolojik danışmanlara eyleme dönük travma eğitiminin verilmesidir.

Uyum problemine ilişkin öneriler

Uyum problemine ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9: Uyum Problemine İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Uyum problemi	Türk kültürü hakkında öğrencileri bilinçlendirme	10
	Ortak sosyal etkinlikler düzenleme	7
	Uyum ve oryantasyon çalışmaları yapma	5
	Okul kurallarını öğretme	4
	Suriyeli öğrencilere ilgi göstererek onları sahiplenmeye çalışma	4
	Önleyici çalışmalar yapma	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların uyum problemine ilişkin en çok vurgu yaptığı öneriler, Türk kültürü hakkında Suriyeli öğrencileri bilinçlendirme ve Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ortak sosyal etkinlikler düzenlemedir.

Dışlama/kabullenmeme sorununa ilişkin öneriler

Dışlanma/kabullenmeme sorununa ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 10: Dışlama/Kabullenmeme Sorununa İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Dışlama/Kabullenmeme	Ortak sosyal etkinlikler yapma	7
	Farklılıkların kabul edilmesine yönelik etkinlikler yapma	5
	Veli ziyaretleri gerçekleştirme	4
	Türk öğrenci ve veliler seminerlerle bu konuda bilinçlendirilme	4
	Önyarguların kırılmasına yönelik etkinlikler yapma	3
	Empatiyle ilgili etkinlikler düzenleme	2

Tablo 10’da görüldüğü gibi psikolojik danışmanların dışlama/kabullenmeme sorununa ilişkin en çok vurgu yapılan öneri ortak sosyal etkinliklerin düzenlenmesidir.

Akademik başarıda yetersizlik, içe kapanma, dil eğitiminde yaş farklılığının yarattığı sorunlar, disiplin sorunları ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmamaya ilişkin öneriler

Akademik başarıda yetersizlik, içe kapanma, dil eğitiminde yaş farklılığının yarattığı sorunlar, disiplin sorunları ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmamaya ilişkin psikolojik danışmanların görüş önerilerine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11: Akademik Başarıda Yetersizlik, İçe Kapanma, Dil Eğitiminde Yaş Farklılığının Yarattığı Sorunlar, Disiplin Sorunları ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Haberdar Olmamaya İlişkin Psikolojik Danışmanların Görüş Önerileri

Tema	Kodlar	f
Akademik başarıda yetersizlik	Dil eğitiminin verilmesi	16
	Ek dersler verilmesi	3
	Akran dayanışmasından faydalanma	2
İçe kapanma	Öğrencilere psikososyal destek verme	7
	Uyum ve oryantasyon çalışmaları yapma	4
Dil eğitiminde yaş farklılığının yarattığı sorunlar	Kendilerine has bir okullarının olması	6
Disiplin sorunları	Okul kuralları öğretme	6
Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olmama	Rehberlik servisinin kendini tanıtmaması	5

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcıların akademik başarıdaki yetersizlik sorununa ilişkin en çok üzerinde durulan öneri dil eğitiminin verilmesi; içe kapanma sorununa ilişkin öğrencilere psikososyal desteğin sağlanması, dil eğitiminde yaş farklılığının yarattığı sorunlara ilişkin kendilerine has bir okullarının olması; disiplin sorunlarına ilişkin okul kurallarını öğretme, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden haberdar olamama sorununa ilişkin ise rehberlik servisinin kendini tanıtmaması önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Suriyeli mülteci öğrencilere etkin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunabilmek amacıyla, okullarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunların tespit edilmesi, ileride psikolojik danışmanlara verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriğinin belirlenmesi hususunda önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada, Gaziantep ilindeki Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yollarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunların kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, maddi yetersizlikten kaynaklanan sorunlar ve travmadan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür. Bu sorunlar, Uzun ve Bütün (2016) tarafından bulunan sorunlarla benzerlik göstermektedir.

Öncelikli sorun, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin etkili bir şekilde sunulmasına engel olan, kültürel farklılıklardan kaynaklanan dil problemi. Dil problemi yardım arama ve yardım sunma davranışının önündeki en önemli engellerden biridir. Dil probleminin en önemli sorunlardan biri olduğu benzer araştırmalarda da belirtilmiştir (Gülüm ve Akçalı, 2017; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş, 2016; Emin, 2016). Rehberlik hizmetlerinde bireye yardımcı olmanın önkoşulu bireyi tanımaktır. Psikolojik danışmanlar, dil farklılığından dolayı kendisini ifade edemeyen

Suriyeli öğrencileri tanıyamadıklarını, bu sebeple onlara yönelik önleyici çalışmalar bir yana, kriz anında dahi ne yapacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Böyle bir durum psikolojik danışmanların çözüme yönelik yetersizlik hissi yaşamasına ve Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümsüz kalmasına neden olmaktadır. Bu bulgu, Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Dil probleminin kaynaklanan iletişimsizlik nedeniyle çoğu katılımcı önleyici çalışma gerçekleştiremez iken, sorun odaklı çalışmalarda bulunan psikolojik danışmalar aynı problemden dolayı zorluklar yaşadığını ve bu çalışmaların amacına ulaşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencileri özel eğitim öğrencileri gibi kaynaştırmaya tabii tutarak zorunlu dil öğrenmelerini sağlamaya çalışmalarının yanı sıra, kriz anında Arapça bilen Türkmen öğrencilerden ve öğretmenlerden tercüman desteği alarak ve Suriyeli öğrencilere diğer öğretmenler aracılığıyla ek dil dersleri vererek dil probleminin üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016)'un yaptıkları çalışmaya göre, Türkçe hazırlık sınıfı ve anadilde ek ders gibi uygulamalarla göçmenlerin/mültecilerin hem ana dillerinde hem de Türkçe dilinde yeterliliklerinin sağlanması, bu kapsamda yaz döneminde devlet okullarının - öğretmenlerin ilgili uluslararası fonlar tarafından desteklenmesiyle- yaz okulu olarak kullanılması önerilmektedir. Psikolojik danışmanlar bu önerilere ek olarak okula yeni başlayan öğrenciler için anaokulu eğitiminin zorunlu hale getirilmesi ve okullarda sürekli bir tercüman bulundurulması konusuna değinmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik olarak ne tür çözüm önerilerine sahip oldukları sorulduğunda bütün öğretmenler dil sorununu en büyük sorun gördüğünden ortak bir çözüm önerisi geliştirmişlerdir (Erdem, 2017). Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan araştırmalarda dil eğitiminin verilmesi gerekliliği ortak bir çözüm önerisidir (Kağnıcı, 2017; Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş, 2016).

Okul, iletişim sürecinin en yoğun gerçekleştiği ortamlardan biridir (Baltacı, 2014). Eğitiminde iletişimin sağlanması noktasında en önemli unsurun dil olduğu düşünüldüğünde Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade edememesi ve konuşulan dili anlayamaması farklı problemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Dil problemi Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okula uyum sağlamada zorluklar yaşamasına, kendilerini ifade ederken şiddete başvurmasına, akademik başarıda yetersizliğe, kendi kültüründen arkadaşlarıyla gruplaşmalarına, içe kapanmaya ve dil eğitiminde yaş farklılığından kaynaklanan sorunlara yol açmaktadır. Dil probleminin farklı sorunlara yol açması bazı çalışmalarda da vurgulanmıştır (Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş, 2016).

Sosyal konularda, Türk öğrenciler ve Suriyeli öğrenciler arasında okul dışında ve okul bahçesinde uyumsuzluklar olduğuna, araştırmaya katılan koordinatörler tarafından dikkat çekilmiştir (Balkar, Şahin ve Babacan, 2016). Katılımcıların yarısından fazlası, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Psikolojik danışmanlar uyum sorunun temelinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan dil probleminin olduğunu savunmaktadır. Zira dil eğitiminin uyum ve oryantasyon üzerindeki etkisi, Suriyeli Türkmen öğrenciler ile Suriyeli Arap öğrenciler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Nitekim katılımcıların görüşlerini belirtirken kullandıkları ifadeler dil eğitiminin uyum ve oryantasyon üzerindeki etkisini özetler niteliktedir. Beste (2015), Suriyeli mültecilerin Ürdün, Lübnan ve Türkiye'de sahip oldukları eğitim olanaklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların okullara uyum sağlamada problem yaşadıklarını bunun nedeni olarak da dil bilmemekten kaynaklı anlaşma problemi olduğunu ifade etmiştir (Akt. Gülüm ve Akçalı, 2017). Ayrıca travmanın da uyum sağlamayı güçleştirdiği psikolojik danışmanların görüş ifadeleri arasında yer almaktadır. Uyum sorunu yaşayan öğrencilerde devamsızlık sorunları olabildiğini ifade eden psikolojik danışmanlar, onlar gelmezse biz gideriz sloganıyla ev ziyaretlerinde bulduklarını dile getirmişlerdir.

Kullanılan bu yöntem Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş (2016) tarafından yapılan araştırmadaki yöntem ile örtüşmektedir. Ayrıca psikojik danışmanlar Suriyeli öğrencileri okuldaki klüplere ve okul çevresindeki sosyal tesislere yönlendirerek sanat ve spordan faydalarını ve oryantasyon eğitimleriyle Suriyeli öğrencilerin okula olan uyumunu sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilere oryantasyon eğitimi vermek (Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş, 2016; Gülüm ve Akçalı, 2017), Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ortak sosyal etkinlikler düzenlemek (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016), Suriyeli öğrencileri Türk kültürü ve okul kuralları hakkında bilinçlendirmek ve Suriyeli öğrencilere ilgi göstererek onları sahiplenmeye çalışmak psikolojik danışmanların önerileri arasındadır.

Dil probleminden dolayı kendilerini ifade edemeyen, savaşın bıraktığı travmatik sorunlar ve ek dil kurslarındaki sınıflarda toplanıyor olmanın öğrenciler arasında yarattığı gelişimsel farklılıklar sebebiyle Suriyeli öğrencilerin şiddete başvurdukları ve okul malına zarar vererek sık sık disiplin suçlarına karıştıkları okul psikolojik danışmanlarının görüş ifadeleri arasındadır. Bu bulgu; Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul psikolojik danışmanları davranışsal olarak yaşanan bu sorunlara ilişkin “Zorba olma, kanka ol” sınıf içi etkinlikleri, savaşın şiddetten beslendiğine dair yüzleştirmeler, bireysel görüşmeler, akran zorbalığı konusunda bilgilendirici seminerler, okul kuralları ve kültürü hakkında bilgilendirmeler yaparak baş etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanlara travma eğitiminin verilmesi, veli işbirliğinin artırılması, dil eğitimi verilerek öğrencinin kendisini ifade etmesinin sağlanması ve Türk okul kültürü hakkında Suriyeli öğrencilerin bilinçlendirilmesi davranışsal sorunlara ilişkin psikolojik danışmanların çözüm önerileri arasındadır.

Psikolojik danışmanların tamamına yakını, Suriyeli öğrencilerin bilmediği bir dilde almış olduğu eğitimin akademik başarılarında yetersizliğe yol açtığını belirtmiştir. Buz (2008), Türkiye’deki sığınmacıların farklı bir toplumda yaşadıkları sorunların neler olduğunu öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmada, sığınmacı çocukların okulda karşılaştıkları sorunları; dil bilmemeleri nedeniyle dersleri anlayamamak olarak belirlemiştir (Akt. Gülüm ve Akçalı, 2017). Psikolojik danışmanlar bu konuya ilişkin herhangi bir çalışma olmadığını, ancak akademik başarı için öncelikle Suriyeli öğrencilere dil eğitimi verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Uyum sağlamakta zorluk yaşayan Suriyeli öğrencilerin, dil konusundaki problemleri kendi kültüründen arkadaşlarıyla gruplaşmalarına neden olduğu bazı psikolojik danışmanların vurgu yaptığı konular arasındadır. Psikolojik danışmanlar kaynaştırma eğitimi ve Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada oynayacakları sosyal etkinliklerle gruplaşmaları önlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ortak sosyal etkinliklerin yapılması psikolojik danışmanların çözüm önerileri arasındadır. Özer, Komşuoğlu ve Ateşok 2016 tarafından yapılan çalışmada, okullarda yeni gelenlerin uyumuna yönelik çok kültürlülüğü görünür kılmak ve farklı kültürlerin birbirlerini tanımasını sağlamak (sergiler, özel günler vs gibi düzenlemeler yapmak), kültürlerin ortak olumlu yönlerine dikkat çekmek, paylaşmak, yaşlılara saygı, ailenin önemi gibi ortak değerlerin vurgulanması, aşure geleneği, ortak efsaneler/destanlar, ortak kahramanlar, bayramlar gibi olası ortaklıkların değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Psikolojik danışmanlar, dil bilmedikleri için uyum sağlayamayan ve travmatik yaşantıya sahip olan Suriyeli öğrencilerde içe kapanma durumlarının olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 3’ü travma eğitimi aldığı ve süpervizör desteğiyle içe kapanma durumlarında resim ve oyun terapisi tekniklerini kullanarak öğrenciyi anlamaya çalıştıklarını, diğer psikolojik danışmanlar ise herhangi bir müdahalede bulunamadıklarını belirtmişlerdir. Dil engelinden ötürü Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşandığını, bu sebeple öğrencilerin içe kapanmış gibi görüldüğüne de dikkat çeken psikolojik danışmanlar, dil eğitimi, uyum ve

oryantasyon çalışmalarının yanı sıra Suriyeli öğrencilere psikososyal desteğin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yarısından fazlası, dil farklılığı nedeniyle Suriyeli öğrencilerin velileriyle iletişim kuramadıklarını, bu sebeple öğrencilerin sorunlarının çözümsüz kaldığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bazı katılımcılar velilerin dil bilmedikleri için okula gelmediğini ifade ederken bazıları da öğrencilerine karşı ilgisiz olduklarını, sadece okul tarafından maddi yardım yapıldığı zaman okula geldiklerini belirtmişlerdir. Sarıtaş, Şahin ve Cabaltaş (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, Suriyeli velilerin, çocuklarıyla ilgilenmediklerini, dil farklılığı nedeniyle iletişim kurmakta da zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Psikolojik danışmanlar herhangi bir çözüm olmamakla beraber velilere okul idaresinin aracılığı ile halk eğitimden gelen öğretmenler tarafından dil eğitimi verdiklerini dile getirmişlerdir. Velilere dil eğitiminin verilerek okul-aile işbirliğinin artırılması ve ev ziyaretlerinin yapılması psikolojik danışmanların çözüm önerileri arasındadır.

Kültürel farklılıklar arasında yer alan diğer bir husus ise Suriyeli öğrenci ve ailelerin rehberlik hizmetlerinden haberdar olmamasıdır. Bazı psikolojik danışmanlar bu konuya vurgu yapmıştır. Suriyeli çocukların okullardaki psikolojik danışmanlardan çoğu zaman destek almadıkları ifade edilmiş, psikolojik danışmanlar ise çeşitli nedenlerle destek veremediklerini belirtmiştir. Öğretmen-öğrenci arasında dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunu, öğrencilerin bu servisin sunduğu hizmetlerden yararlanamamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemi içindeki psikososyal destek mekanizmalarından yararlanamadığı söylenebilir (Tamer, 2017). Dil farklılığı nedeniyle rehberlik servisinin tanıtımında sorunlar yaşayan psikolojik danışmanlar, bu sorunu tercüman aracılığıyla çözmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Maddi yetersizlikten kaynaklanan sorunlar arasında dışlanma ve devamsızlık problemleri yer almaktadır. Psikolojik danışmanların yarısından fazlası, Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik farklılıklarından, beslenme, giyinme şartları ve öz bakım becerilerindeki eksikliklerden dolayı okulda Türk öğrenci ve velileri tarafından dışlanmaya maruz kaldıklarına, ayrıca bazı sınıf öğretmenleri tarafından da sınıfında istenmediklerine değinmişlerdir. Bu bulgu, Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. Psikolojik danışmanlar dışlama sorunuyla Türk öğrenci ve velilere dönük farklılıklara saygı duyulması gerekliliğine dair bilgilendirici seminerler ve empati odaklı etkinliklerle baş etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencileri kabullemeye dönük, önyargıların kırılmasına dair bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesi ve ortak sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesi psikolojik danışmanlar tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur.

Bazı ailelerin maddi imkansızlıklar yüzünden Suriyeli öğrencileri çalıştırdıkları kimi psikolojik danışmanların belirttiği konular arasındadır. Bu sorun okulda Suriyeli öğrencilerin devamsızlık yaşamasına neden olmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan, zor şartlar altında yaşayan Suriyeli aileler eğitim çağındaki erkek çocukları okula göndermek yerine çalıştırmayı, kız çocuklarını ise erken yaşta evlendirmeyi tercih etmektedir (Duruel, 2016). Devamsızlığa neden olan diğer faktörler arasında uyum sorunu ve Suriyeli velilerin karma eğitime karşı olması gibi durumların da söz konusu olduğu psikolojik danışmanlar tarafından ifade edilmiştir. Uyum probleminin yarattığı devamsızlık sorunlarına karşı ev ziyaretlerinde bulunan psikolojik danışmanlar, diğer nedenlerden dolayı yaşanan devamsızlık sorununa müdahale edemediklerini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilere okulu sevdirecek çalışmalar, bir işte çalıştırılmalarının önüne geçebilecek maddi yardımların yapılması psikolojik danışmanların görüş önerileri arasındadır.

Ülkemizde yapılan bir çalışmada işkence mağdurları ile zorunlu göç mağdurları yaşadıkları travma açısından karşılaştırılmış ve birbirine yakın düzeyde travma sonrası stres bozukluğu belirlenmiştir (Aker ve diğerleri, 2002). Suriyelilerin yaşadıkları travmayı atlatmaları zor ve bu süreçte birçok problemlerin yaşanması muhtemeldir (Saritaş, Şahin ve Cabaltaş, 2016). Suriyeli öğrencilerde travmadan kaynaklanan sorunlar şiddet, içe kapanma, disiplin suçları, uyum ve kaynaşmama problemleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Kağnıcı, (2017) tarafından yapılan derleme çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Psikolojik danışmanların tamamına yakını, travma eğitimi almadığını, bununla birlikte okullarında travmanın izlerine rasladıklarını belirtmişlerdir. Yaman, Kut, Yaman, ve Ungan (2002) tarafından yapılan bir çalışmada İran, Irak ve Filistin'den Türkiye'ye gelen 19-50 yaşları arasındaki mültecilerin % 12'sinde travma sonrası stres bozukluğu tespit edilmiştir. Belirtildiği gibi mültecilerde travma oldukça yaygındır. Mülteci çocuklar bu süreçte arkadaş ve aile kaybı, ayrılma kaygısı, yeni ortama uyum sağlama zorlukları yaşamaktadır ve bu yaşantılar çocuklarda içine kapanmaya, saldırganlığa ve/veya maskelenmiş depresyonun göstergesi olabilen davranış bozukluklarına yol açabilmektedir (Akt. Kağnıcı, 2017). Psikolojik danışmanların 3'ü süpervizör eşliğinde travmaya yönelik resim ve oyun terapisi tekniklerini kullandıklarını dile getirirken, tamamına yakını, travmayla ilişkili bir eğitim almadığı için müdahale konusunda bir çözüm geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanlar kendileri için eyleme dönük ciddi bir travma eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan bir araştırmalarda da okullarda çalışan psikolojik danışmanların travmatik yaşantılarla müdahale yöntemleri konusunda bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Güven, Kılıç, Hayran & Büyüksevindik, 2016). Mültecilerin ve sığınmacı çocukların yaşadıkları şeyler onlar üzerinde ciddi etkiler bırakmaktadır. Bu etkileri biraz olsun hafifletebilmek için öncelikle çocuklara psikososyal desteğin sağlanması gerekmektedir (Uzun ve Bütün, 2016).

Dil eğitiminin uyum ve oryantasyon üzerindeki etkisi Suriyeli Türkmen öğrenciler ile Suriyeli Arap öğrenciler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca çalışmalar mültecilerin çoğunun yaşadığı travmatik olayların, sağlık problemlerinin, depresyonun dil öğrenme sürecinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Şeker ve Arslan, 2015). Bu sebeple psikolojik danışmanların çözüm önerileri incelendiğinde; Türkçe bilmeyen ve travmatik yaşantıya sahip Suriyeli öğrencilere öncelikle psikososyal desteğin sağlanması, daha sonra dil eğitiminin verilmesi önerilmektedir. Okul-aile işbirliğini arttırmak ve öğrencilerin sorunlarının çözümsüz kalmasını önlemek adına velilere de öğrenciler gibi travma ve dil eğitiminin uygulanması gerekmektedir. Daha sonra yapılabilecek uyum çalışmaları için psikolojik danışmanlara müdahale düzeyinde travma eğitiminin verilmesi oldukça önemlidir. Mülteci çocuklar, kötü sağlık koşulları, anksiyete, güvensizlik, aşırı uyarılmışlık, odaklanma sorunları, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşamış/yaşayan hassas gruplar oldukları eğitim sürecinde göz ardı edilmemelidir. Yaşanan bu olumsuz deneyimler çocukların bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle mülteci çocuklara öğretmenler tarafından sağlanacak sosyal destek, ihtiyaç duyulduğunda uzmanlara yönlendirilerek alabilecekleri diğer destekler onların gelişim süreçleri açısından önemlidir (Şeker ve Arslan, 2015).

Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin incelenmesi psikolojik danışmanlara bundan sonra verilebilecek hizmet içi eğitimlerin içeriğinin belirlenmesine önemli katkılarda bulunarak Suriyeli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden etkin bir şekilde faydalanması sağlanabilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak oluşturulan çalışma grubunda “Suriyeli öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullar” göz önünde bulundurulmuş, sosyoekonomik düzeyi düşük olan Suriyeliler, genellikle alt sosyoekonomik bölgelerde ikamet ettiği için benzer okullara gidilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. İlerde yapılacak araştırmalar için farklı sosyoekonomik düzeydeki okullara gidilerek, karşılaşılan sorunlarda sosyoekonomik farklılığın yarattığı bulgular elde edilerek karşılaştırma yapılabilir.

Çalışma grubu 32 psikolojik danışmandan oluşmuştur. Daha fazla psikolojik danışmanla görüşülebilirdi.

Bu araştırmada sadece Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda karşılaşılan sorunlara yönelik olarak uygulanan çözüm önerilerinin ne kadar etkili olduğu ve psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılarının olup olmadığı konusu incelenebilir.

Kaynakça

- AFAD. (2017). Türkiye’deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. <https://www.afad.gov.tr/tr/25296/Suriye-Raporlari>
- Aker, T., Ayata, B., Özeren, M., Buran, B. ve Bay, A. (2002). Zorunlu İç Göç: Ruhsal ve Toplumsal Sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 97-103.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Baltacı, H.Ş. (2014). Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim. Altıncı baskı. (Ed: A. Kaya). *Okulda Kişilerarası İlişkiler ve İletişim*. Ankara: Pegem Akademi. 274
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri ve Psikolojik Danışman Eğitimindeki Yeri, *Ege Eğitim Dergisi* 7 , 43-59.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414
- Emin, M.N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Politikalar. *SETA Analiz*, 153 http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42

- Erol, M. ve Ersever O.G. (2014). Göç Krizi ve Göç Krizine Müdahale. *KHO Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/403542>
- Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y. & Büyüksevindik, B. (2016).Okul Psikolojik Danışmanlarının Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,5, 308-322.
- GİGM. (2015). Göç Hukukumuzdaki Gelişmeler. <http://docplayer.biz.tr/7237013-5-kisaltmalar-6-genel-olarak-goc-8-turkiye-ve-goc-12-goc-hukukumuzdaki-gelismeler-30-yeni-bir-goc-sistemi-32-ekler-42-kavramlar-dizini.html>
- GİGM. (2018). Geçici Koruma. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713
- Gülüm, K. ve Akçalı, H. (2017). Balıkesir'deki Mülteci Çocukların Eğitim Sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Afro-Avrasya Özel Sayısı http://www.yyusbedergisi.com/dergiayrinti/balikesirdeki-multeci-cocuklarin-egitim-sorunlari_103
- İslamoğlu, A. H., Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. *İzmit: Beta Basım*, 2009.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlara Düşen Rol ve Sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2607/2132>
- Kopala, M., Esquivel, G.& Baptiste, L. (1994). Counseling Approach for Immigrant Children: Facilitating the Acculturative Process . *The School Counselor*, 41,352-359.
- McBrain, L.J. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee in the United States: A Review of Literature. *Review Educational Research*, 75,329-364.
- MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- MEB. (2015). 2015-2019 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. *Üçüncü basım. Thousand Oaks: Sage publications*
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229

Şeker, B. D. ve Arslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.

Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305

Tamer, M.G. (2017). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Trabzon Devlet Okullarındaki Durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152

Taylor, S. & Sidhu, R.K.(2012). Supporting Refugee Students in the School: What Constitutes inclusive education. *International journal of Inclusive Education*.16,39-56.

Türk, G.D. (2016). Türkiye'de Suriyeli Mültecilere Yönelik Sivil Toplum Kuruluşlarının Faaliyetlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 25, 145-157

UNICEF. (2018). Turkey April 2018 Humanitarian Situation Report.

<https://reliefweb.int/report/turkey/unicef-turkey-humanitarian-situation-report-20-1-30-april-2018>

Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Tarzlarının İncelenmesi¹

University Students' Social Problem Solving Styles on the basis of Their Cognitive Flexibility Levels

Ahmet Buğa² Eyyüp Özkamalı³ Fatma Altunkol Wise⁴ Ali Çekiç⁵

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tutum ve tarzlarının incelenmesidir. Bu araştırmanın verileri, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesinde okuyan ve dört yıllık fakültele (Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu) devam eden, 18–25 yaş arasındaki öğrencilerden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya 109 kız, 111 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Altunkol (2011) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ), D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, (2004) tarafından revize edilen ve Çekiç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin, sosyal problem çözme becerilerinin, probleme yönelik tutumlarının ve problem çözme tarzlarının bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, probleme yönelik tutumları, düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha olumludur. Problem çözme tarzları göz önüne alındığında ise, yine bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha etkili problem çözme tarzlarına sahip oldukları görülmektedir. Rasyonel Problem Çözme Alt ölçeğinde bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek puanlara; Dikkatsiz/Dürtüsel Problem Çözme ve Kaçınan Problem Çözme Alt ölçeğinde ise daha düşük puanlara sahip oldukları ortaya konmuştur. Bilişsel esnekliğin geliştirilebilir bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu araştırma sonuçlarından hareketle özellikle bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylere yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.

Abstract

The aim of this study is to examine the social problem solving attitudes and styles of university students based on their levels of cognitive flexibility. Using the convenience sampling method, data was collected from 18-25 year-old university students attending four-year faculties (including the Education Faculty, Engineering Faculty, and the School of Physical Education and Sports) at Gaziantep University. The study participants were 109 females and 111 males. The data collection instruments of the study were the Cognitive Flexibility Scale(CFS), which was developed by Martin and Rubin (1995) and adapted into Turkish by Altunkol (2011), and the Social Problem Solving Inventory-Short Version, which was revised by D' Zurilla, Nezu and Maydeu-Olivares (2004) and adapted into Turkish by Çekiç (2009). The study results showed that university students' social problem solving skills as well as attitudes and styles towards a problem, significantly differed in terms of their cognitive flexibility levels. Thus, the attitudes of students with high cognitive flexibility towards a problem were more positive than the ones with low and moderate levels of cognitive flexibility. Considering problem solving styles, the students with high cognitive flexibility levels were found to have better problem solving styles. It was found that the students with high cognitive flexibility levels scored higher in Rational Problem Solving Sub-scale; and scored less in Inattentive/Impulsive Problem Solving and Avoidant Problem Solving Subscales. Considering the fact that cognitive flexibility is an ability that can be improved, we suggest that psycho-educational training programs be developed and used to improve cognitive flexibility levels of individuals with low cognitive flexibility skills.

¹ Bu çalışma Hırvatistan/Dubrovnik'te düzenlenen 5th World Conference on Psychology, Counseling And Guidance' da sözel bildiri olarak sunulmuştur.

²Dr. Öğrt. Üyesi., Gaziantep Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Gaziantep

³Dr. Öğrt. Üyesi., Gaziantep Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Gaziantep

⁴ Dr., Araştırma Görevlisi, Syracuse University, Burton Blatt Institute, Washington DC.

⁵ Dr. Öğrt. Üyesi., Gaziantep Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Gaziantep

Giriş

Problemler, her ne kadar istenmeyen durumlar olsa da günlük hayatın ve insan yaşamının kaçınılmaz bir parçasıdır. Bir birey, dışarı çıktığında otobüs kartını unutmuş olmasından, iş ve okul yaşamında karşılaştığı çıkmazlara, iletişim kurduğu kişilerle yaşadığı çatışmalardan, kaynaklarındaki yetersizliğe kadar, gün içerisinde birçok sorunu çözmek zorunda kalmaktadır. İnsanlar bazen bu sorunlar karşısında sorunun varlığını inkâr edip görmezden gelerek, bazen çaresizliğe kapılıp hiçbir şey yapamayarak, bazen aynı çözüm yollarında direterek, bazen de etkili bir şekilde sorunu çözmeye çalışarak hayatlarını devam ettirmeye çalışırlar. Problemsiz bir yaşam isteği gerçekçi değildir bu yüzden probleme yönelik tutumlar ve problem çözme becerilerine sahip olmak oldukça önemlidir. Şüphesiz ki, sorunun etkin çözümü, kişinin uyumlu bir şekilde işlev göstermesini, stresin etkilerini azaltmasını ve pozitif iyi oluşunu etkilemektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2003)

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares’e(2004) göre problem “...sağlıklı bir işlevsellik için bireyden bir tepki gerektiren fakat kişinin karşılaştığı engeller yüzünden o an için etkili bir tepkinin olamadığı günlük yaşamla ilgili bir durum veya iş” olarak tanımlanmaktadır. Eskin’e (2014) göre insanların günlük hayatta yaşadığı problemler dört grupta toplanabilmektedir. Bunlar, kişisel (sağlık, davranışsal ve duygusal sorunlar), insanlar arası (kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan sorunlar), kişisel olmayan (maddi sıkıntı, arabanın bozulması gibi sorunlar) ve toplumsal (içinde yaşadığı toplumda karşılaştığı sorunlar) problemlerdir. Kişi, sağlıklı bir yaşam sürebilmek için etkili problem çözme becerilerine sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra kişisel özellikleri de süreçte etkilidir. Heppner ve Krauskopf (1987), sorun çözme sürecinin üç etmenin etkileşiminden meydana geldiğini öne sürmektedir. Bunlar, sorunun özellikleri, kişinin sorun çözme basamaklarını kullanıp kullanmaması ve sorunu çözecek kişinin kişisel özellikleridir.

Problem çözme sürecinde, problem ortaya çıktıktan sonra, kişi bilişsel olarak sorun için olası etkili çözüm yollarını belirlemeye çalışır daha sonra da olası çözüm yolları arasından en etkili seçeneği belirlemesi söz konusudur. Bilişsel esneklik bu noktada oldukça önemlidir. Problem çözme süreci, kişinin sahip olduğu problem çözme yöntem ve stratejilerini, eldeki duruma uyarlamasını içermektedir (Orendain ve Wood, 2012). Canas’a (2006) göre bilişsel esneklik bireyin çevresindeki yeni ve beklenmedik durumlarla yüzleşmek için bilişsel işleme stratejilerini düzenleme yeteneğidir. Kişinin problem çözme sürecine ve problemi algılayış şekline etki etmektedir. Esneklik, kişinin stres verici durumu bir bütün olarak ele almasına, sadece bir tek yönü ile değil bütün boyutlarıyla, problemin değişkenlerini ve sınırlarını görmesine izin verir. Son olarak kişinin, artık problemin aynı problem olmadığını görmesine yardımcı olur. Çünkü esnek kişi problemi yeniden tanımlayabilir (Thurstone ve Runco, 1999).

Spivack, Platt ve Shure (1976) problem çözenin bilişsel yönünü ele almıştır. Buna göre, problem çözerken kullanılan bilişsel beceriler: farklı çözümleri düşünebilme, adım adım hedefe ulaşmayı düşünebilme, sonucu düşünebilme, sosyal olaylarda sonuç ve nedeni düşünebilme ve perspektif alabilmedir. Farklı çözümleri düşünebilme ve perspektif alabilme, esneklikle yakından ilişkili iki beceridir. Kişinin sorun çözerken, sorunun çözümü hakkında olabildiğince alternatif üretmesi gerekmektedir. Olaylara ve durumlara tek bir açıdan bakan kimseler, konuyla ilgili farklı çözümler üretmede yetersiz kalacaktır. Önemli bir problem kaynağı olan kişiler arası ilişkilerde, sorunu çözememenin önemli bir nedeni, kişinin kendi bakış açısında ısrar etmesi, gerekli esnekliği gösterip başkalarının bakış açısından olayları görememesi ve bu şekilde problemin çözümünü neredeyse imkansız hale getirmesidir.

Bilişsel esneklik, seçenek yaratabilmeyi ve her zaman kullanılagelen çözümlerden farklı düşünebilmeyi gerektirir. Bilişsel olarak esnek olan bireyler dikkatlerini duruma tam

olarak odaklayabilir, bu bireyler çözümleyici ve değişikliğe açıktırlar. Esnek olmayanlar ise bütüncü, dikkatleri dağınık ve değişikliğe direnme eğilimindedirler(Jonassen ve Grabowski, 1993). Kobasa'ya (1979) göre bilişsel esneklik, değişikliği bir meydan okuma olarak ya da daha ileriye dönük bir gelişim olarak algılamaktır. Olumsuz bir olayın çözümü ya da birey üzerindeki etkisinin en aza indirgenmesi, yani başa çıkma becerileri, bilişsel ve davranışsal stratejileri içermektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Bilişsel esneklik, yeni bir duruma uyum sağlamak ya da bir problemi çözmek için, kişinin durum karşısındaki seçeneklerinin farkında olmasını, bu farklı davranış seçeneklerini istekli bir şekilde uygulayabilmesini ve bu konuda kendini yeterli hissetmesini içermektedir. Bu yönüyle önemli bir bilişsel stratejidir.

Bilişsel Davranışçı Terapilere göre, katılık, psikolojik rahatsızlıkların çekirdeğidir. Esneklik ise psikolojik sağlığın kaynağını oluşturur. Yaygın görüş: İnsanlar, yaşadıkları olaylara dair, esnek bir bakış açısına (ya da esnek inançlara) sahip olurlarsa, bu olaylara daha sağlıklı tepkiler verecekleri yönündedir. Esneklik, insana dair temel bir gerçeklik olan, durumlara karşı seçenekler oluşturabilmeye dayanır. Akılcı bir düşünce tarzıdır. Hatta rasyonel düşünmenin en önemli boyutudur. Dogmatik olmayan seçenekler olarak karşımıza çıkar (Dryden ve Neenan, 2007).

Bilişsel esneklikle ilgili yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, bilişsel esneklik, kişilerarası iletişimin önemli bir boyutu, kişinin problem çözme ve olaylara yaklaşma şekli olarak ele alınmıştır. Sağlıklı bir kişilik özelliği olarak olumlu yapılarla pozitif yönde, olumsuz yapılarla ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Altunkol, 2011; Asıcı ve İkiz, 2015, Diril, 2011; Gündüz, 2013a, Gündüz 2013b; Öz, 2012; Türe ve Sarıçam, 2016). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin iletişim yönünden esnek, iletişim ve problem durumlarında seçeneklerinin farkında olan, girişken, hassas, iletişim konusunda kendine güvenli, anlaşmazlığa ve belirsizliğe toleranslı kişiler oldukları gözlenmektedir (Martin ve Rubin, 1995; Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin, Anderson, 2001).

Üniversite öğrencileri, yeni bir ortama ve sisteme uyum sağlamaya çalışmaktan, kişiler arası ilişkilere kadar birçok farklı sorunla yüz yüze gelmekte ve bunları çözmeye çalışmaktadır. Bu süreçte kullandıkları stratejiler ve çözüme yönelik tutumları oldukça önem kazanmaktadır. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin, daha etkili çözüm bulma stratejileri kullanacağı ve probleme yönelik tutumlarının daha olumlu olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bilişsel esnekliğin geliştirilebilir bir beceri olduğu göz önüne alındığında genç yetişkinlerin sosyal problem çözme tarzlarında bilişsel esnekliğinin rolünün belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada bilişsel esneklik düzeyinin genç yetişkinlik döneminde yer alan üniversite öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin tutum ve başa çıkma tarzlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma örneklemini, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik betimsel türde bir çalışmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri (düşük – orta ve yüksek) iken bağımlı değişkenler, öğrencilerin sosyal problem çözme stratejileridir.

Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemi 2014–2015 yılları arasında Gaziantep Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerine devam eden öğrencilerdir. Araştırma verileri; Gaziantep Üniversitesinde öğrenimine devam eden ve dört yıllık fakültele (Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu) devam eden, 18–25 yaş arasındaki öğrencilerden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya 109 kız, 111 erkek öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilişsel esneklik ölçeği (BEÖ)

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ve Altunkol (2011) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) toplam 12 maddeden oluşan ve kişinin bilişsel esneklik düzeyini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş 6'lı Likert tipi (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 6- Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. Toplam puan her bir maddeye verilen yanıtların toplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 72'dir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde bilişsel esnekliği gösterirken, düşük puanlar, düşük düzeyde bilişsel esnekliği göstermektedir.

Ölçeğe ilişkin farklı çalışmalarda elde edilen Cronbach alfa katsayıları .72 ile .87 arasında değişmektedir. Bir hafta arayla yapılan iki uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısının .83 olduğu bildirilmiştir. (Martin ve Rubin, 1995). Ölçek, bilişsel esneklik düzeyinin değişken olduğu çalışmalarda yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışmalarında elde edilen Cronbach alfa katsayısı, .81'dir. Yine bu çalışma kapsamında, ölçeğin devamlılık katsayısını saptamak için yapılan uygulamada elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayısı .73 bulunmuştur. Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçüt bağıntılı geçerlik ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmış ve ölçeğin geçerlik kriterlerini karşıladığı görülmüştür (Altunkol, 2011).

Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu (SPÇE-KF)

Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formu (SPÇE-KF) D' Zurilla ve arkadaşları (Maydeu-Olivares ve D' Zurilla, 1996; Social Problem Solving Inventory; SPSI) geliştirdikleri Sosyal Problem Çözme Envanterini ilerleyen yıllarda gözden geçirerek yenilemişler ve oluşturdukları bu yeni ölçeğe Revize Edilmiş Sosyal Problem Çözme Envanteri adını vermişlerdir (Akt. D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Çekici (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form (SPÇE-KF)' u “problem yönelimi” ve “problem çözme tarzları” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Problem yönelimi boyutunda, probleme olumlu yönelim ve probleme olumsuz yönelim olmak üzere iki alt ölçek yer almaktadır. Problem çözme tarzı boyutu ise, rasyonel problem çözme, dikkatsiz/dürtüsel tarz, kaçınan tarz olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Toplamda 25 madde yer alan ölçek, 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Maddeler 0 (hiç uygun değil) ile 4 (tamamen uygun) arasında olmak üzere beşli olarak derecelendirilmektedir.

Her bir alt ölçeğe ait toplam puan elde edilebildiği gibi ölçekten genel toplam puan da elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100' dür. Yüksek puanlar, yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olmayı ifade ederken, düşük puanlar, düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olmayı ifade etmektedir. Yapılan yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında envanterin geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar-test yöntemi ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait güvenilirlik çalışmaları kapsamında alt ölçeklerin iç

tutarlılık Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayı değerleri RPCPOY için=.81, POSY için=.76, KT için= .74 ve DDT için= .61 olarak bulunmuştur (Çekici, 2009).

Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi sınıf ortamında ve gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, örnekleme alınan fakültelerde, verilerin toplanmasında yardımcı olmayı kabul eden öğretim üyelerinden randevu alınarak, bu öğretim üyeleri tarafından belirlenen ders saatlerinde, sınıf ortamında toplu biçimde uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bilişsel esneklik ile sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ilk önce, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Sosyal Problem Çözme Envanteri – Kısa Formundan elde edilen genel toplam puanlar normallik sayıtlısını karşılarken; Probleme Olumlu Yönelim, Probleme Olumsuz Yönelim, Rasyonel Problem Çözme, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz, Kaçınan Tarz alt ölçeklerinden elde edilen puanlar, etkisi araştırılan faktörün (bilişsel esneklik düzeyi) her bir düzeyinde normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri, Bilişsel Esneklik Ölçeğinden elde edilen verilerle belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen ortalamanın yarım standart sapma altında kalan grup düşük; ortalamanın yarım standart sapma üzerinde kalan grup ise yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan kişiler olarak kategorize edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal problem çözme tarzlarının, bilişsel esneklik düzeylerine göre değişip değişmediğine, gerekli koşulların sağlandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile; dağılımın normal olmadığı ve gerekli koşulların sağlanamadığı ölçümlerde ise nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi ile bakılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlamasında, .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalaması, standart sapması ve alınan en düşük ve en yüksek değerler

Ölçekler	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss
Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Form	220	22,00	94,00	69,10	12,48
Probleme Olumlu Yaklaşım	220	4,00	20,00	13,63	3,60
Probleme Olumsuz Yaklaşım	220	,00	20,00	8,42	3,70
Rasyonel Problem Çözme	220	4,00	20,00	14,47	3,36
Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz	220	,00	20,00	6,08	3,72
Kaçınan Tarz	220	,00	17,00	4,50	3,84
Bilişsel Esneklik Ölçeği	220	23,00	72,00	54,56	8,01

Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form ve Alt ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formundan aldıkları puanların bilişsel esneklik düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2:Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form ölçeğinin öğrencilerin Bilişsel Esneklik düzeylerine göre Anova sonucu

	Grup	N	\bar{X}	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme	Düşük	58	57,54	3	68,206	.000	Yüksek- Orta
	Orta	90	69,62				Yüksek-Düşük
	Yüksek	72	77,74				Orta - Düşük

p< .05

Düşük : Düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar

Orta : Orta düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar

Yüksek: Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar

Tablo 2 incelendiğinde, Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formundan alınan puanların, bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (F= 68,206; p<.05). Anlamlı farkın kaynağına post-hoc testlerinden Scheffe F testi ile bakılmış, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin sosyal problem çözme düzeyleri (X= 77.74; Ss= 8.20); orta düzeyde bilişsel esnekliğe (X= 69.62; Ss= 9.17) ve düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlardan (X= 57.54; Ss= 12.33) daha yüksektir.

Üniversite öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Envanteri Kısa Formu alt ölçeklerinden aldıkları puanların bilişsel esneklik düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H- Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form alt ölçeklerinin öğrencilerin Bilişsel Esneklik düzeylerine göre Kruskal Wallis testi sonucu

Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Form Alt Ölçekleri	Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Olumlu Yönelim	Düşük	58	69,26	2	47,311	.000	Yüksek - Orta
	Orta	90	108,59				Yüksek- Düşük
	Yüksek	72	146,11				Orta - Düşük
Olumsuz Yönelim	Düşük	58	146,34	2	45,234	.000	Yüksek - Orta
	Orta	90	117,59				Yüksek- Düşük
	Yüksek	72	72,7				Orta - Düşük
Rasyonel Problem Çözme	Düşük	58	77,73	2	34,448	.000	Yüksek - Orta
	Orta	90	105,94				Yüksek- Düşük
	Yüksek	72	142,59				Orta - Düşük
Dikkatsiz/Dürtüsel Problem Çözme	Düşük	58	144,97	2	25,283	.000	Yüksek - Orta
	Orta	90	104,48				Yüksek- Düşük
	Yüksek	72	90,26				
Kaçınan Problem Çözme	Düşük	58	153,72	2	39,745	.000	Yüksek - Orta
	Orta	90	102,91				Yüksek- Düşük
	Yüksek	72	85,17				

p< .05

Düşük : Düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar

Orta : Orta düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar

Yüksek: Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlar

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin, Sosyal Problem Çözme Envanteri alt ölçeklerinden elde etmiş oldukları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde, ölçekten alınan puanların bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($X^2(sd=2, n=220) = 47.311, p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; bilişsel esneklik düzeyi düşük olan grubun sıra ortalamasının en düşük olduğu ve bu grubu bilişsel esneklik düzeyi orta olan grubun takip ettiği; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların ise en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla non-parametrik post-hoc testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan grup ile hem orta düzeyde hem de düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, orta düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan grubun probleme olumlu yaklaşma düzeyi, bilişsel esneklik düzeyi düşük olanlardan, anlamlı bir şekilde yüksektir.

Probleme Olumsuz Yönelim alt ölçeği incelendiğinde, görülen anlamlı farkın ($X^2(sd=2, n=220) = 45.234, p<.05$) kaynağına Mann Whitney U testi ile bakılmış, bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin probleme olumsuz yönelim düzeylerinin, bilişsel esneklik düzeyi orta ve düşük düzeyde olanlardan anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bilişsel esneklik düzeyi düşük olan grubun sıra ortalamaları, orta olan gruptan anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Rasyonel Problem Çözme alt ölçeği incelendiğinde, bu alt ölçekten alınan puanların da öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2(sd=2, n=220) = 34.448, p<.05$). Farkın kaynağına Mann Whitney U testi ile bakılmış, Probleme Olumlu Yönelim alt ölçeğine benzer bir şekilde; bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan grup ile orta düzeyde ve de düşük düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Orta düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan grubun da rasyonel problem çözme düzeyi, bilişsel esneklik düzeyi düşük olanlardan, anlamlı bir şekilde yüksektir.

Dikkatsiz/Dürtüsel Problem Çözme alt ölçeğinde ($X^2(sd=2, n=220) = 25.283, p<.05$) ve Kaçınan Problem Çözme alt ölçeğinde elde edilen anlamlı farklılığın ($X^2(sd=2, n=220) = 39.745, p<.05$) kaynağına, yine Mann Whitney U testi ile bakılmış ve Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin, bu iki problem çözme tarzını kullanma düzeylerinin, düşük ve orta düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olanlardan daha düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin, sosyal problem çözme becerilerinin, probleme yönelik tutumlarının ve problem çözme tarzlarının bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Bundan yola çıkarak bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, probleme yönelik tutumları, düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha olumludur. Problem çözme tarzları göz önüne alındığında ise, yine bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha etkili problem çözme tarzlarına sahip oldukları görülmektedir. Rasyonel Problem Çözme Alt ölçeğinde bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek puanlara; Dikkatsiz/Dürtüsel Problem Çözme ve Kaçınan Problem Çözme Alt ölçeğinde ise daha düşük puanlara sahip oldukları ortaya konmuştur.

Bilişsel esnekliğin tanımı ve bileşenleri göz önünde tutulduğunda, alınan bu sonuç literatürdeki diğer araştırmalarla tutarlıdır. Türe ve Sarıçam (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, bilişsel esneklik ile problem çözme becerileri arasında

anamlı bir ilişki bulunmuştur. Çelikkaleli (2014a) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada bilişsel esneklik ile problem çözme envanteri alt ölçeklerinden problem çözme ve güven ve kişisel kontrol arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiŐken; yaklaşma-kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Nitekim bilişsel esneklik ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da bilişsel esnekliğin mutluluk, uyum, sosyal kayđı, depresyon, stres, öfke gibi birçok deđiŐkenle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Asıcı ve İviz (2015) tarafından, üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada mutluluk ve bilişsel esneklik pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz (2012) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada uyum düzeyi arttıça bilişsel esneklik puanlarının arttığı görölmektedir. Dağ ve Gülüm (2013) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada ise, bilişsel esneklik “alternatifler” ve “kontrol” boyutu olarak iki boyutta ele alınmıŐ, bilişsel esnekliğin kontrol boyutunun sosyal kayđı ve depresyonu yordadığı ortaya konmuştur. Kontrol boyutu, zor durumları kontrol edilebilir algılama eğilimini; alternatifler boyutu ise yaşamda ortaya çıkan durumların ve insan davranışlarının olası alternatiflerinin olabileceğini algılama becerisi ve zor durumları çözebilmek için çok sayıda çözüm üretme becerisini ifade etmektedir. Altunkol (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diril (2011) tarafından lise öğrencileriyle yapılan araştırmada ise bilişsel esneklik, sürekli öfke, öfke ite (hissedilen öfkenin bastırılarak ite tutulması) ve öfke dıŐta (hissedilen öfkenin sözel ve davranışsal olarak dışa vurulması) ile negatif yönde; öfke kontrol (öfkenin mantığa bürünme, bastırma, inkar gibi savunmalarla kontrol edilmesi) ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Yine elikkaleli (2014b) tarafından yapılan araştırmada ise bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Sonuç olarak bilişsel esnekliği yüksek olan genç yetişkinler, karşılaştıkları problem durumlarına yönelik olarak durumun özölebileceği ve nasıl özölebileceği konusunda ise daha rasyonel yaklaşımı benimsemektedirler. Bu ise bireylerin yaŐamları boyunca karŐılaŐabilecekleri problemlerin etkin çözümü nedeniyle stres, kayđı ve öfke gibi birçok ruh sağlığını bozucu faktörler ile karŐılaŐmalarını önleyici bir beceri sahibi olduklarını gösterebilir. Bilişsel esnekliğin geliştirilebilir bir beceri olduğu düşünöldüğünde bu araştırma sonuçlarından hareketle özellikle bilişsel esneklik düzeyi düşük olan bireylere yönelik psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir. Ayrıca bilişsel esneklikle ilgili yapılacak psiko-eğitimsel çalışmaların daha erken dönemlerde bireylere kazandırılması sağlanarak yaŐamın tüm dönemlerinde bireylerin problem çözme becerilerinin arttırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altunkol, F. (2011). *Üniversite ğrencilerinin Bilişsel Esneklik Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Asıcı, E. ve İviz, F. E. (2015), Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, Sayı 35, 191 -211.
- Canas, J. J. (2006). Cognitive flexibility. 30 Temmuz 2009 tarihinde http://www.ugr.es/~ergocogn/articulos/cognitive_flexibility1.pdf kaynağından alınmıştır.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a), Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b), Ergenlerde Bilişsel Esneklik ile Akademik, Sosyal ve Duygusal Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- ekici, F. (2009). *Problem özme Terapisine Dayalı Becerilerin Geliştirme Grubunun Üniversite ğrencilerinin Sosyal Problem özme Becerileri. Öfkeyle İlişkili Davranış*

- ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi ile Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dryden, W. & Neenan, M. (2007), *Rational Emotive Behaviour Therapy : 100KeyPoints*, New York, Routledge
- D' Zurilla, T.J.,& Nezu, A. M. (2003). *Problem SolvingTherapies*. K.S. Dobkinson (Ed.), New York: The Guilford Press.
- D' Zurilla, T.J., A.M., Nezu, &A, Maydeu-Olivares (2004), *Social Problem Solving: Theoryand Assessment*. Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J. (Editors), *Social Problem Solving: Theory, Researchand Training*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Eskin, M. (2014), *Sorun Çözme Terapisi*, HYB Basım Yayın, Ankara.
- Dağ, İ. ve Gülüm, İ. V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4):240-7.
- Gündüz, B. (2013a). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4), 2071-2085.
- Gündüz, B. (2013b). Emotionalintelligence, cognitiveflexibilityandpsychologicalsymptoms in pre-service teachers. *Global Journal of PsychologyandBehaviouralEducation*.Vol. 1 (1), 012-020.
- Heppner, P. P.& Krauskopf, C. J. (1987), An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15 (371- 447)
- Jonassen, D.H. &Grabowski, B. (1993). *Handbook of individualdifferences, learningandinstruction*. New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociatesPublishers.
- Kobasa, S. C. (1979).Stressfull life events personality and health an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Lazarus, R.S.,&Folkman, S. (1984).*Stress, AppraisalandCoping*. NewYork: Springer
- Martin, M. M.&Anderson, C. M. (1998). Thecognitiveflexibilityscale: Three validitystudies. *CommunicationReports*, (11), 1.
- Martin, M. M.& Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76.
- Martin, M. M.,Anderson, C. M. &Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: a validity study of the relationship between the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale with aggressive communication traits. *Journal of social behavior and personality*, 13, 531-540.
- Martin, M. M.&Rubin, R. B. (1995). A newmeasure of cognitiveflexibility. *PsychologicalReports*, 76, 623-626.
- Orendain, A. O.&Wood, S. (2012), An account of cognitive flexibility and inflexibility for a complex dynamic task, *Proceedings of ICCM 2012, 11th International Conference on Cognitive Modeling*, Berlin.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi,Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Spivack, G.,Platt, J. J.&Shure, M. B. (1976), *The Problem Solving Approach to Adjusment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Thurston, B. J.& Runco, M. A., (1999). Flexibility. *Encyclopedia of creativity: Volume 1*. S. R. Pritzker (Ed.), USA: ElsevierInc.
- Türe, H. B. ve Sarıçam, H. (2016),Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 1st Euroasian Congress on Positive Psychology, Bildiri Kitapçığı, 165, İstanbul.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Velilere İlişkin Algıları: Bir Metafor Çalışması¹

School Counselors' Perceptions Related To Parents: A Metaphor Study

Eşref NAS², Ramazan SAK³

Özet

Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öğrenci velilerine ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, Diyarbakır il merkezinde görev yapan 82 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Veriler *Okul Psikolojik Danışmanlarının Velilere İlişkin Algılarını İnceleme Formu* ile toplanmış; içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algılarının *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere iki ana temada toplandığı belirlenmiştir. Bu durumda, *olumlu* ana temasının altında 60 metafor ve dört alt tema; *olumsuz* ana temasının altında ise 22 metafor ve iki alt tema ortaya çıkmıştır. *Olumlu* ana temasının altında yer alan alt temalarda, genel olarak velinin öğrenci ile olan ilişkisi vurgulanmıştır. Söz konusu temalara göre veli, öğrenciyi yansıtan, yetiştiren, yönlendiren, destekleyen ve eğitim sistemini tamamlayan bir unsur olarak algılanmaktadır. Diğer tarafta ise, *olumsuz* ana temasının altındaki temalarda, velinin öğretmen ile olan ilişkisi ortaya çıkmıştır. Bu temalara göre, velinin suçlayıcı ve bilinçsiz yaklaşımı okul psikolojik danışmanlar üzerinde negatif bir algı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, okul psikolojik danışmanı, veli.

Abstract

This study aims to examine the perceptions of the school counselors about parents through the metaphor method. Participants of the study were 82 school counselors who worked in city center of Diyarbakır. For data collection, the *School Counselors' Perception About Parents Form* was used. Content analysis was used to analysis data. At the end of the analysis, two main themes were found related to perceptions of the school counselors about the parents: *positive* and *negative*. There were 60 metaphors and four sub-themes as related to *positive* theme and 22 metaphors and two sub-themes under *negative* theme. The sub-themes under the *positive* theme generally emphasized the relationship between parents and the students. According to these sub-themes, parents were perceived as an important factor that reflects, raises, directs and supports students and completes the education system components. On the other hand, in the sub-themes under negative theme, the relationship of the school counselors with the parents was emphasized. According to these sub-themes, parents' unaware and blaming approach caused that school counselors developed a negative perception related to parents. Findings obtained from the research are discussed in the context of the literature.

Keywords: Metaphor, school counselor, parent.

Giriş

Günümüzde yaşanan sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimler, bilim alanındaki yeni gelişmeler ve buluşlar, özellikle de demokratik düşünceler, insan haklarındaki gelişmeler eğitimden beklentilerin artmasına yol açmıştır (Yeşilyaprak, 2016). Bu durumun bir sonucu olarak geleneksel eğitim anlayışı değişerek çağdaş eğitim sistemi güçlenmiştir. Öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal özelliklerinin geliştirilmesini amaçlayan (Özgüven, 2007) çağdaş eğitim anlayışı, eğitim uygulamaları içinde gittikçe daha fazla yer almaktadır. Farklı anlayışlar ortaya çıktıkça, okul yapılarında da değişikliklerin yaşanması söz konusu olmaktadır. Genelde eğitim ve öğretim hizmetleri sunan okullar, çağdaş anlayışın etkisiyle günümüzde öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetleri olmak üzere üç hizmet alanıyla ön plana çıkmaktadır (Tan, 2000).

Okullarda yapılan çalışmaların başında öğretim hizmeti gelmektedir. Bu hizmet, çoğunlukla öğretmenler tarafından sağlanan ve öğrenme olayının belli bir amaçla gerçekleştirilmesine yönelik yapılan faaliyetler bütünüdür (Yılmaz ve Üre, 1997). Yönetim,

1

² Okul Psikolojik Danışmanı, Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Diyarbakır, dalcicek21@hotmail.com

³ Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van, ramazansak06@gmail.com

öğretim hizmetlerinin daha iyi sağlanması için sahip olunan tüm kaynakları ve imkânları en verimli şekilde kullanmaktır (Erdoğan, 2006). Öğretim ve yönetim hizmetleriyle birleşmiş olan (Koçak, 2007) öğrenci kişilik hizmetleri ise, öğrencilerin eğitim sürecinden en iyi şekilde yararlanmaları, bütün yönleriyle gelişmeleri ve sağlıklı bir kişilik kazanmaları için yapılan tüm hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2016). Öğrenci kişilik hizmetleri; öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi gereksinimlerini giderecek yardımlar yanında, onların gizilgüçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi, kişilik gelişimlerini kolaylaştırmak ve uyum sorunlarını çözmek için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır (Kuzgun, 2011). Öğrencinin eğitim ortamını geliştirmek, ona gerekli olanakları sunmak ve onun bir bütün olarak gelişmesini sağlamak amacıyla gerçekleşen (Özgüven, 2007) öğrenci kişilik hizmetleri çerçevesinde sağlık, sosyal yardım, rehberlik, özel yetiştirme, sosyal ve kültürel hizmetler sunulmaktadır (Yeşilyaprak, 2016).

Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında okullarda uygulanan önemli bir hizmet türü de psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetidir. Eğitim sistemleri tüm öğrencilere, özellikle de dezavantajlı olanlara hizmet etmeyi amaçladıklarında veya okullarında anlamlı bir değişiklik yapmayı hedeflediklerinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (Griffin ve Steen, 2011). Rehberlik, öğrencinin kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun, 2011). Başka bir tanıma göre ise rehberlik, öğrencinin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir biçimde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzmanlar tarafından sunulan psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 2004).

Rehberlik hizmetlerinin amacı, öğrencinin kendini tanımaya, anlamasına ve problemlerini çözmesine yardım etmektir. Diğer bir ifadeyle, rehberlik hizmetleri, öğrencinin sahip olduğu görünür ya da gizil tüm potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmesini amaçlamaktadır (Girgin, 2012). Rehberlik hizmetlerinin bu amaçlara ulaşabilmesi için farklı türde hizmetler sağlanmaktadır. Bu hizmetler, genelde farklı ölçütler dikkate alınarak belli başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Bir sınıflandırmaya göre, okul rehberlik servisi tarafından doğrudan veya dolaylı olmak üzere iki tür hizmet sunulmaktadır. Doğrudan hizmetler bünyesinde öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme, psikolojik danışma, oryantasyon ve izleme hizmetleri yer almaktadır. Dolaylı hizmetler ise, okul rehberlik programının hazırlanmasını, konsültasyon, velilere yönelik hizmetler, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler ve sevk hizmetlerini içermektedir (Gülsar, 2008; Güven, 2012; Kemertaş ve Otrar, 2004; Yayıcı, 2010). Başka bir sınıflandırmaya göre ise, rehberlik hizmetlerinin beş ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar; birey sayısına göre, temel işlevlerine göre, problem alanlarına göre, hizmet alanlarına göre ve eğitim kademesine göre rehberliktir (Şirin, 2004; Tan, 2000; Yılmaz ve Üre, 1997; Yurtal, 2012).

Rehberlik hizmetleri, belli kriterler çerçevesinde farklı kategorilere ayrılmasına rağmen, uygulanan bütün hizmetler aynı ilkeler etrafında şekillenmektedir. Bununla birlikte, gelişimsel rehberlik modelinin uygulandığı günümüzde çağdaş rehberlik anlayışı, kademe farklılığını ortadan kaldırmakta ve okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde rehberlik hizmetlerini sunmayı vurgulamaktadır (Nazlı, 2005). Ayrıca Türkiye'deki 76 üniversitede *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü* bulunmakta (ÖSYS, 2017) ve bu bölümden mezun olanlar, okul rehberlik servislerinde *Rehberlik Öğretmeni* (Rehberlik Hizmetleri [RH] Yönetmeliği, 2017) unvanıyla görev yapmaktadırlar.

Rehberlik öğretmeni, eğitim kurumlarındaki rehberlik servisi ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) rehberlik hizmetlerini yürüten personeldir (RH Yönetmeliği, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, okul psikolojik danışmanları ve rehberlik hizmetleri ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Crowe, 2014; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014; Dalçıçek, 2016; Karaer, 2010; Kaya, Bölükbaşı Macit ve Siyez, 2012; Nas-Dalçıçek, Sak ve Şahin-Sak, 2017; Sak, Şahin Sak ve Nas, 2017; Taşkaya ve Kurt, 2010; Yankın, 2009). Yapılan bazı çalışmalarda, okul psikolojik danışmanlarının rol, görev ve yeterlilikleri ele alınmıştır (Akın, 2007; Bıçak, 2006; Gür, 2010; Hamidi ve Bagherzadeh, 2010; Lam ve Hui, 2010; Karakuş, 2008; Kılıç, 2010; Korkut Owen ve Owen, 2008). Bazı çalışmalarda ise, okul psikolojik danışmanlar tarafından sunulan rehberlik faaliyetleri incelenmiştir (Akgün, 2010; Başaran, 2008; Camadan ve Sezgin, 2010; Güven, 2009; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Ayrıca, rehberlik servisinden beklentilerin ele alındığı (Selamet, 2015; Söker, 2007) ve rehberlik programlarının incelendiği (Bardakçı, 2011; Eşen, 2009; Johnson, Nelson ve Henriksen, 2011; Konca, 2007; Liston ve Geary, 2015; Uludağ Tüfekçi, 2010; Yazgünoğlu ve Demirel, 2012) anlaşılmaktadır. Söz konusu bu çalışmalarda farklı araştırma yöntem ve desenlerinin kullanıldığı ve bazı çalışmalarda ise metafor yönteminin (Altın ve Camadan, 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Memduhoğlu ve Dalçıçek, 2016; Ünal ve Ünal, 2010) kullanıldığı görülmektedir.

Yukarıda verilen literatür ışığında, yapılan çalışmaların çoğunda okul psikolojik danışmanlarının örneklem grubunda yer aldığı, rehberlik hizmetlerinin incelendiği, uygulanan rehberlik programlarının ele alındığı belirtilebilir. Ayrıca, birçok çalışmada okul psikolojik danışmanlarının görüş ve algılarının çalışmalara konu edildiği (Aksoy ve Diken, 2009; Bakioğlu ve Gayık Asyalı, 2005; Horzum ve Ayas, 2013; Koçyiğit, 2015) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, metafor yönteminin kullanıldığı birçok çalışmada, öğretmenlerin okula (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008a), öğretmen (Oğuz, 2009; Saban, 2006; Saban, 2004), bilgi (Saban, 2008b) ve öğrenci (Saban, 2009) kavramına ilişkin algılarının incelendiği görülmektedir. Ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir bileşeni olan (Epstein, 2001; Iurea, 2014) ve çocukların okul performansını etkileyen (Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley, 2003) velilere ilişkin okul psikolojik danışmanlarının sahip oldukları algılar hakkında neredeyse hiçbir çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Türkiye’de metafor yönteminin kullanıldığı ve doğrudan bu konuya ilişkin bir çalışma olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, alan yazındaki söz konusu eksikğin giderilmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından biri olan velilerin okul psikolojik danışmanları tarafından nasıl algılandıklarının belirlenerek öğrencilere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin kalitesinin artırılması ve amaca ulaşılabilirliği artırılabilir. Bu bağlamda, okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının öğrenci velileri ile ilgili sahip oldukları algılarının incelenmesinin okul psikolojik danışmanı-veli ilişkisini betimlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- *Okul psikolojik danışmanları, veli kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?*
- *Okul psikolojik danışmanlarının sahip oldukları bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi temalar altında toplanmaktadır?*

Yöntem

Bu çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan ve kaynaklarda *mecazlar yoluyla veri toplama* (Yıldırım ve Şimşek, 2013) şeklinde geçen metafor yöntemi kullanılmıştır. Metafor yöntemi, insanların duygu ve düşüncelerini birbirine aktarmada kullandıkları çeşitli yöntemlerden biridir. Metafor (mecaz), sosyal bir gerçeği aktarmada, sözlerin gerçek anlamları dışında, benzetmelerden yararlanılarak kullanıldığı bir iletişim aracıdır (Balcı, 2008 akt: Memduhoğlu ve Mazlum, 2014).

Nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan metaforun iki amaçla kullanıldığı belirtilmektedir: (1) bir durumu betimleme ve (2) bir süreci hızlandırma veya iyileştirme. *Betimleme* maksadıyla kullanıldığında, bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. *Bir süreci hızlandırma veya iyileştirme* amacıyla kullanıldığında ise metaforlar, bir değişim aracı olarak görülür (Morgan, 1986 akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, veriler elde edildikten sonra betimleme amacıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin sahip oldukları metaforlara ulaşılmış ve bu metaforlar belli özelliklere göre temalar altında toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, katılımcı grup oluşturulurken amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan tipik durum örneklemesine başvurulmuştur. Tipik durum örnekleme, araştırma problemi kapsamında evrende var olan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun, bir örneğin belirlenmesi ve bu durum/örnek üzerinden verilerin toplanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ayrıca tipik durumların seçimi yapılırken, genellikle bu konuda bilgi sahibi bireyler veya kurumlardan yardım alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, bu çalışmada, konu ile ilgili bilgi sahibi oldukları, söz konusu duruma ilişkin belli bir algıya sahip oldukları düşünülen bireylere başvurulmuştur. Dolayısıyla, öğrenci velilerine ilişkin belirli fikir ve izlenimleri olan okul psikolojik danışmanları çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda, 2018 yılında Diyarbakır il merkezinde görev yapan 82 okul psikolojik danışmanı yer almaktadır. Katılımcı grubun 65'i okullarda, 17'si ise rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapmaktadır. Aşağıdaki tabloda, okul psikolojik danışmanlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara ait bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	50	61,0
	Erkek	32	39,0
Yaş	20-30 arası	49	59,8
	31-40 arası	26	31,7
	41-50 arası	7	8,5
Medeni Durum	Evli	50	61,0
	Bekâr	32	39,0
Görev Yeri	İlkokul	14	17,1
	Ortaokul	32	39,0
	Lise	19	23,2
	RAM	17	20,7
Mesleki Deneyim	1-10 arası	64	78,0
	11-20 arası	17	20,7
	21 ve üstü	1	1,2
Toplam		82	100,0

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde verileri elde etmek amacıyla *Okul Psikolojik Danışmanlarının Velilere İlişkin Algılarını İnceleme Formu* kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formun hazırlık aşamasında, metafor cümlesi ve okul psikolojik danışmanlarının demografik özellikleri ile ilgili bilgiler yer almıştır. İkinci aşamada, uzman görüşüne başvurulmuş ve form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise, katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yeri ve mesleki deneyim gibi kişisel bilgilerini ve “*Öğrenci velisi.....benzer. Çünkü;.....*” şeklindeki metafor cümlesini içeren bir form elde edilmiştir.

Veri toplama süreci farklı yollarla gerçekleşmiş ve araştırma formu katılımcılara iki şekilde ulaştırılmıştır. İlkinde, araştırmacı tarafından bazı katılımcılara form elden teslim edilmiş ve doldurulan formlar yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Diğer taraftan da bazı katılımcılara internet üzerinden formlar iletilmiş ve doldurulan formlar, katılımcılar tarafından tekrar internet üzerinden geri gönderilmiştir. Ayrıca, katılımcılara çalışmanın amacını açıklayıcı ve çalışmaya gönüllülük esaslı katılımlarına ilişkin rıza formu verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veriler toplandıktan sonra analiz çalışmasına başlanmıştır. Bu süreçte, veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmektedir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır. Genel olarak içerik analizi dört aşamada gerçekleşmektedir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada, veri analizine başlarken öncelikle ham verilerin çalışma konusuna ve amacına uygun olması için ayıklama işlemi yapılmıştır. İkinci aşamada, verileri kodlama işlemi yapılmıştır. Üçüncü aşamada, verilere ilişkin belirli özellikler dikkate alınarak farklı alt temalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise, oluşturulan alt temalar farklı temalar altında toplanmıştır.

Analiz sürecinin ayıklama aşamasında, katılımcıların verdiği cevaplardan çalışma konusu ve amacıyla uyumsuz, küfür ve hakaret içeren ya da metafor kullanılmayan formlar çıkarılmıştır. Örneğin; “*Öğrenci velisi empatisiz benzer.*” şeklinde doldurulmuş cümlede, herhangi bir benzetme yapılmadığı ve metafor kullanılmadığı için bu cümlenin yer aldığı form çalışmadan çıkarılmıştır. Buna benzer hakaret içeren ya da metafor kullanılmayan dört form tespit edilmiş ve çalışmaya dâhil edilmemiş olup geriye kalan 82 form değerlendirmeye alınmıştır.

Analiz sürecinin ikinci aşamasında, kodlama işlemi yapılmıştır. Bu esnada, elde edilen bütün metaforlar bir sütunda yer alacak şekilde alt alta yazılmıştır. Ardından da ikinci bir sütuna, niçin bu metaforun kullanıldığıyla ilgili gerekçe ve açıklama eklenmiştir. Analiz sürecinin üçüncü aşamasında, alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların metafor cümlelerinde kullandıkları ve okul-aile arasındaki herhangi bir bağı yansıtan ve velinin öğrenci üzerindeki etkisini gösteren kavramlardan hareketle alt temalar belirlenmiştir. Diğer taraftan alt temaların oluşturulmasında, söz konusu temanın sıklık derecesine de bakılmıştır. Veri analizinin son aşamasında, katılımcıların kullandıkları metaforlar ve ilgili metaforlara neden gösterilen açıklamalar doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin sahip oldukları algılar iki temada düzenlenmiştir: *olumlu algı – olumsuz algı*. Olumlu algı, velileri hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli ve faydalı gören katılımcıların kullandıkları metaforik kavramlardan yola çıkarak oluşturulurken; benzer şekilde olumsuz algı da katılımcıların velilere ilişkin kullandıkları olumsuz metafor ve açıklamalara göre

kategorize edilmiştir. Hem olumlu hem de olumsuz algı temaları için aşağıda birer örnek verilmiştir.

Olumlu algı örneği: “Öğrenci velisi fenere benzer. Çünkü anne baba, çocuğunun geleceğini oluşturan ve hayatını kolaylaştıran kişilerdir.”

Olumsuz algı örneği: “Öğrenci velisi sorgu memuruna benzer. Çünkü tüm hataları öğretmene yükler.”

Araştırmalarda yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, kullanılan yönteme göre değişmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden farklı olarak nitel araştırma yaklaşımında, çalışmanın tasarımı ve verileri farklı olduğu için geçerlik ve güvenilirlik sürecinde de farklı ölçütler kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Verilerin güvenilirliğini sağlamada, nicel araştırma için kabul edilen bazı etkenler nitel araştırma için söz konusu değildir. Ayrıca nitel araştırma açısından, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığı kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için araştırmanın her bir aşamasının ve izlenen yolun araştırmacı tarafından detaylı olarak tanımlanması yapılır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada da araştırmanın her bir aşaması detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda, çalışmanın geçerliği için araştırma verileri birden fazla uzman tarafından incelenip ayrı ayrı analiz edilmektedir; daha sonra, ortaya çıkarılan kodlar, alt temalar ve temalar konusunda tartışılıp görüş birliğine varılmaya çalışılır. Bu çalışmanın verileri bu kapsamda birden fazla uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonrasında bir araya gelinip, görüş birliğine varılarak analizler tamamlanmıştır.

Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada, veriler toplandıktan sonra analiz edilmiş ve analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular, iki ana başlık altında toplanmıştır: (1) Kullanılan metaforlar, (2) Metaforlara göre oluşturulan tema ve alt temalar.

Kullanılan Metaforlar

Araştırmada yer alan katılımcıların kullandıkları metaforlar, öncelikle alfabetik sıraya göre dizilmiş ve hangi metaforun ne kadar sıklıkta kullanıldığı söz konusu metaforun karşısına yazılmıştır.

Tablo 2: Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin kullandıkları metaforlar

Metafor	f				
112 acil servisi	1	Çiftçi	1	Harita	1
Ağaç	7	Çocuk	1	İkinci öğretmen	1
Anahtar	1	Çokbilmiş	2	İstinat duvarı	1
Araba tekerleği	1	Dağ	1	Kap	1
Aşçı	1	Dolu tanesi	1	Kedi	1
Ateş	1	Duvar	2	Koala	1
Avukat	1	Eğitilmemiş çocuk	1	Kuklacı	1
Ayna	11	Ekipman	1	Öfke torbası	1
Boş levha	1	Ev sahibi	1	Öğrenci	1
Bukalemun	1	Fener	6	Padişah	1
Cahil	1	Fiskosun üçüncü ayağı	1	Pimi çekilmiş el bombası	1
Can simidi	1	Gamsız kedi	1	Prospektüs	1
Cümle	1	Geminin dümeni	1	Pusula	2
Çatı	1	Google	1	Ressam	1
Çelik	1	Güneş	1	Rüzgâr	3
		Hakem	1		

Şizofren	1
Sorgu memuru	1
Şoför	1

Tarla	1
Toprak	2
Trafik memuru	1

Üçgenin kenarı	1
Yönetmen	1
Zehirli ok	1

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en fazla kullanılan metaforun *ayna* (11) olduğu, bu metafordan sonra *ağaç* (7), *fener* (6), *rüzgâr* (3), *pusula* (2), *duvar* (2), *çokbilmiş* (2) ve *toprak* (2) kavramlarının birden fazla kullanıldığı görülmektedir. Diğer metaforların sadece bir defa kullanıldığı ve çalışmanın tamamında toplam 82 metafora ulaşıldığı görülmektedir.

Metaforlara Göre Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar

Veri analizi aşamasında ulaşılan metaforlar, anlamsal olarak ve ilgili metafora yönelik yapılan açıklama incelenmiş ve okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin nasıl bir algıya sahip olduklarına bakılmıştır. Analiz sonucunda metaforların iki temaya ayrılmasına karar verilmiştir: *Olumlu Algı* ve *Olumsuz Algı*. Veriler öncelikle alt temalara ayrılmıştır. Alt temalar oluşturulurken, okul psikolojik danışmanları tarafından velinin hangi durum üzerinden algılandığı göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda, okul psikolojik danışmanları açısından velinin öğrenci ile olan bağı/ilişkisi dikkate alınmıştır. Bu durumda, olumlu algı temasında dört alt tema; olumsuz algı temasında ise iki alt tema ortaya çıkmıştır. Aşağıda her iki tema bünyesinde oluşan alt temalar sunulmuş ve alt temalarla ilgili frekanslar, kullanılan metaforlar ve katılımcıların verdikleri cevaplardan örneklerle yer verilmiştir.

Olumlu algı temasına ait alt temalar

Okul psikolojik danışmanları açısından olumlu şekilde algılanan veli durumları, dört alt temada ele alınmıştır.

Öğrenciyi yansıtan veli (Frekans: 14)

Kullanılan metaforlar: Ayna (11), bukalemun, öğrenci, prospektüs.

Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrenci velisine ilişkin en fazla kullanılan metafor aynadır. Ayna metaforu, velinin öğrenciyi yansıtan özelliğini göstermektedir. Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin öğrenciyi yansıtan veli alt temasına ait görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

“Öğrenci velisi aynaya benzer. Çünkü öğrenci, onun yansımasıdır.”

“Öğrenci velisi aynaya benzer. Çünkü veliye baktığında öğrenciyi görürsün. Öğrenci, velisinin nasıl bir tip olduğunu az çok ortaya koyar.”

“Öğrenci velisi aynaya benzer. Çünkü ana babada ne varsa, çocukta da onlar mevcut olur.”

“Öğrenci velisi prospektüse benzer. Çünkü öğrenci hakkında bize bilgi verir.”

Öğrenciyi yetiştiren veli (Frekans: 20)

Kullanılan metaforlar: Ağaç (7), toprak (2), güneş, aşçı, ikinci öğretmen, istinat duvarı, tarla, çiftçi, şoför, ev sahibi, yönetmen, ressam, çatı.

Okul psikolojik danışmanlarının kullandıkları metaforlara dayanarak, velinin öğrenciyi yetiştiren kişi olarak algılandığı söylenebilir. Velinin öğrenciyi yetiştiren durumuyla ilişkili şu metafor cümleleri örnek olarak verilebilir:

“Öğrenci velisi toprağa benzer. Çünkü çocuğun gelişiminde en temel unsur anne ve babadır. Tıpkı bir bitkinin büyümesi için gereken toprak gibidir.”

“Öğrenci velisi çiftçiye benzer. Çünkü öğrenci, onun mahsulüdür.”

“Öğrenci velisi ağaca benzer. Çünkü meyveleri olan, öğrencilerdir.”

“Öğrenci velisi ağaca benzer. Çünkü toprağa kök salıp meyve verirler.”

Öğrenciyi yönlendiren veli (Frekans: 16)

Kullanılan metaforlar: Fener (6), rüzgâr (3), pusula (2), geminin dümeni, harita, cümle, kap, kuklacı.

Bu temada yer alan metaforlar incelendiğinde, çocuğun yaşam çizgisini etkileyen önemli etkenlerden birinin veli olduğu anlaşılmaktadır. Velinin yönlendirici durumuna ilişkin verilebilecek örnek metafor cümleleri şunlardır:

“Öğrenci velisi cümleye benzer. Çünkü çocuk da cümledeki kelimedir. Cümlenin anlamı ve vurgusuna göre öğrenci şekilleniyor.”

“Öğrenci velisi fenere benzer. Çünkü anne baba, çocuğunun geleceğini oluşturan ve hayatını kolaylaştıran kişilerdir.”

“Öğrenci velisi geminin dümenine benzer. Çünkü çocuğunun yaşamına yön verir.”

“Öğrenci velisi kuklacıya benzer. Çünkü çocuğunun her davranışını yönlendirmek ister.”

Öğrenciyi destekleyen ve eğitim sistemini tamamlayan veli (Frekans: 10)

Kullanılan metaforlar: Can simidi, üçgenin kenarı, ekipman, araba tekerleği, anahtar, trafik memuru, hakem, fiskosun üçüncü ayağı, 112 acil servisi, dağ.

Okul psikolojik danışmanlara göre, veli aynı zamanda öğrencinin sorunlarını çözme sürecinde aktif rol oynayan kişidir. Öğrencinin problemlerini çözmede destekleyici ve eğitim sistemini tamamlayıcı veli durumuyla ilgili aşağıda verilen cümleler örnek olarak verilebilir:

“Öğrenci velisi anahtara benzer. Çünkü öğretmen açısından söylersek, okulda öğrencinin tamamıyla kendisini iletişime kapattığı durumda onu açabilen veli olacaktır.”

“Öğrenci velisi hakeme benzer. Çünkü öğrenci okulda sorun çıkardığında, başvuru kişi genelde veli olur. Özellikle de öğretmenler ve veliler birlikte hareket ettiklerinde öğrencinin sorunları daha çabuk halloluyor.”

“Öğrenci velisi fiskosun üçüncü ayağına benzer. Çünkü eğitim bir fiskos ise veli ayağı güçlü olduğu sürece daha sağlam olacaktır. Çünkü öğretmen, öğrenci ve veli bir araya geldiğinde gerçek anlamda eğitim ortaya çıkacaktır.”

“Öğrenci velisi ekipmana benzer. Çünkü eğitim bir ekip işidir. Veli olmadan öğrenciyi eğitmek zordur.”

Olumsuz algı temasına ait alt temalar

Okul psikolojik danışmanlar açısından olumsuz şekilde algılanan veli durumları iki alt temada ele alınmıştır.

Suçlayıcı veli (Frekans: 9)

Kullanılan metafor: Sorgu memuru, öfke torbası, avukat, dolu tanesi, ateş, zehirli ok, pimi çekilmiş bomba, kedi, şizofren.

Okul rehberlik servisinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının suçlayıcı veli alt temasına ilişkin kullandıkları bazı cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrenci velisi sorgu memuruna benzer. Çünkü bütün hataları öğretmene yükler.”

“Öğrenci velisi pimi çekilmiş el bombasına benzer. Çünkü söylenecek herhangi olumsuz bir şeyde karşısındakine patlamaya hazırdır.”

“Öğrenci velisi zehirli oka benzer. Çünkü öğretmenleri hedef tahtası gibi kullanır.”

“Öğrenci velisi avukata benzer. Çünkü sadece kendi çocuğunun tarafını tutar.”

Bilinçsiz veli (Frekans: 13)

Kullanılan metafor: Çok bilmiş (2), duvar (2), koala, çocuk, boş levha, cahil, google, gamsız kedi, padişah, eğitilmemiş çocuk, çelik.

Bu alt temada, veliyi en olumsuz şekilde algılayan katılımcıların kullandıkları metafor cümleleri yer almıştır. Bu duruma ilişkin okul psikolojik danışmanlarının kullandıkları bazı örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

“Öğrenci velisi boş levhaya benzer. Çünkü çok bilinçsiz.”

“Öğrenci velisi eğitilmemiş çocuğa benzer. Çünkü problemin asıl kaynağı olmasına rağmen bunun farkında değildir.”

“Öğrenci velisi gamsız kediye benzer. Çünkü çocuğun okuldaki durumunu bilmez.”

“Öğrenci velisi duvara benzer. Çünkü anlatıyorum, o an, anlıyor gibi görünüp kendi bildiğini yapıyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öğrenci velilerine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin sahip oldukları metaforlara ulaşılmış ve elde edilen metaforlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algılarının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada toplandığı belirlenmiştir. Bu durumda, olumlu temanın altında 60 metafor ve dört alt tema; olumsuz temanın bünyesinde ise 22 metafor ve iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların kullandıkları metaforlar ve metaforlara dayanak gösterilen açıklamalar doğrultusunda, okul psikolojik danışmanları açısından velinin öğrenciyi yansıtan bir aynaya benzetildiği ve öğrencinin okulda sergilediği davranışların aile tutumuyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarına göre, veli, öğrenciyi yetiştiren ve yönlendiren, onun yaşamını şekillendiren kişidir. Bununla birlikte öğrencinin okuldaki sorunlarının çözümü konusunda velinin önemli bir unsur olarak görüldüğü ve eğitim sistemi içinde öğretmen-öğrenci-veli üçlüsünün işbirliği halinde olmalarının önemli bulunduğu söylenebilir. Son olarak, velinin öğretmenlere karşı suçlayıcı ve tehditkâr bir tutum sergilemesi ve okula ilişkin konularda bilinçsiz olması, okul psikolojik danışmanları tarafından olumsuz olarak algılandığı dile getirilebilir.

Bu çalışmada, *ayna*, *fiskosun üçüncü ayağı* ve *boş levha* gibi metaforların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Söz konusu metaforların yer aldığı temalara göre, öğrencinin sorunlarının çözülmesi sürecinde velinin destekleyici bir role sahip olduğu ve öğrenciyi yetiştiren, yönlendiren kişinin yine veli olduğu görülmektedir. Diğer açıdan velinin eğitim sisteminin önemli ve tamamlayıcı bir unsuru olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Asar (2014), okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada, *destekleyici okulöncesi velisi* şeklinde bir kategori elde edilmiş ve çocukların ilk modelinin veli olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, söz konusu çalışmadaki katılımcıların *ayna*, *masanın ayağı* ve *boş teneke* metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, velinin öğrenci üzerindeki etkisini göstermekle birlikte, veli ile öğretmenler arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ve

okulun aile desteğine ihtiyaç duyduğunu yansıtmaktadır (Simion, 2016). Bu da, ev ile okul arasındaki köprünün kaçınılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğunu göstermektedir (Epstein, 2001).

Aile ile okul arasındaki bağ, aynı zamanda okul rehberlik servislerince yapılan çalışmalar doğrultusunda güçlenebilmektedir. Ailelere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması, öğrencilerin problemleri davranışlarının değişmesinde (Kraus, 1998) ve akademik eğilimlerinin artmasında (Whannell ve Allen, 2011) etkili olabilmektedir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanları tarafından, veliler için seminer ve benzeri hizmetler planlanabilir. Bu kapsamda, ebeveynleri belli bir konuda bilgilendirmenin yanında, onların kendilerini ve çocuklarını daha iyi tanımaları ve çocukları ile daha sağlıklı iletişime girebilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir (Kuzgun, 2011). Ailelere yönelik okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında aile danışmanlığı hizmetleri sunulurken aile sisteminin, üyelerin tutum ve davranışları üzerindeki ya da aile üyelerinin davranışlarının tüm aile kurgusu üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri desteklenebilir.

Bu çalışmada, *duvar*, *avukat* ve *sorgu memuru* gibi metaforların kullanıldığı saptanmıştır. Bu metaforlara ilişkin açıklamalar paralelinde, okul psikolojik danışmanlarına göre bazı velilerin danışmanları suçlayıcı bir yaklaşım sergiledikleri ve eğitim sürecine ilişkin konularda bilinçsiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, velilerin olumsuz durumunu betimleyen *bilinçsiz veli* alt teması elde edilmiştir. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analiz edildiği bir çalışmada da (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010), *müfettiş*, *polis* ve *savcı* gibi metaforlar kullanılmış ve *bilinçsiz veli* temalı bir kategoriye ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmaya göre, öğrenci velilerinin bir bölümü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin bilinçsiz ve ilgisiz oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, okulda yürütülen rehberlik hizmetlerinin her aşamasında velilerle ilişki kurulması ve işbirliği sağlanmasının gereği ve önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okuldaki rehberlik hizmetleri kapsamında, eğitim programı ve öğrencilerin yetenek, ilgi, başarı ve gelişim durumları hakkında velilere bilgi verilmesi gerekmektedir (Bakırcıoğlu, 2005; Kepçeoğlu, 2004). Diğer bir deyişle, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının sağlanması (Ihmeideh ve Oliemat, 2015) ve onların desteğinin alınması (Simion, 2016) önemli bulunmaktadır. Bunun yolu da, onları okuldaki çalışmalar ve uygulamalar hakkında bilgilendirmek, ihtiyaç duydukları konularda onlara rehberlik yapmaktan geçmektedir. Bu amaçla, belli bir programa dayalı aile rehberliği ve danışmanlık hizmetleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir (Güven, 2012).

Çanak (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin öğrenci velilerine ilişkin algılarının metafor analiziyle incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma sonucunda, *yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli* ile *tamamlayıcı bir unsur olarak veli* şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmada, *ayna*, *toprak*, *sorgu memuru*, *trafik polisi*, *savcı*, *müfettiş*, *sandalyenin ayağı* gibi metaforların kullanıldığı saptanmıştır. Çanak (2013) tarafından yapılan araştırmanın ilgili sonuçları, bu çalışmanın bulgularını da destekleyici niteliktedir. Nitekim bu çalışmada da katılımcılar tarafından benzer metaforların ifade edildiği ve okul psikolojik danışmanları açısından velinin, öğrenciyi yönlendiren bir konumda ve eğitimin tamamlayıcı bir unsuru olarak algılandığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, ebeveynler açısından, öğretmenler, çocuklarının *öteki ebeveynleri*; öğretmenlerin gözünde de, ebeveynler, çocuklarının *öteki öğretmenleri* olduğu şeklinde ifade edilmektedir (Gordon, 2003). Bu da, okul ile ailenin birbirine ihtiyaç duyan ve birbirini tamamlayan iki önemli bileşen oldukları anlamına gelmektedir (Iurea, 2014; Simion, 2016).

Bu çalışma sonucuna göre, öğrenci velisi, okulda yaşanan sorunların çözülmesi aşamasında etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen-öğrenci-veli

üçlüsü arasında koordineli bir yaklaşımın mevcut olması vurgulanmaktadır. Çünkü okul, öğrencinin yaşamının önemli bir kısmını kapsamaktadır. Bu yüzden, ebeveynlerin okul faaliyetlerine katılıp öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmaları ve çocukları hakkında okul psikolojik danışmanlarıyla görüşmeleri öğrenci açısından yararlı olacaktır (Epstein, 2001; Özgüven, 2007). Aile ve okul psikolojik danışmanları arasında etkili bir şekilde işbirliğinin gerçekleşmesi, öğrencinin öğrenme deneyimlerine (Iurea, 2014), eğitimsel başarısına (Hampden-Thomson ve Galindo, 2017) ve kimlik kazanmasına (Schmalzle, 2001) olumlu bir katkı sağlayacaktır. Kotaman (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılımları ile çocuklarının başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin, okul idarecilerinin ve okul psikolojik danışmanlarının veliler ile işbirliğini artırmalarının öğrencilerin öğrenmelerini, sağlıklı bir şekilde gelişmelerini ve akademik başarılarını olumlu etkileyebileceği ifade edilmektedir (Aslanargun, 2007; Çelenk, 2003; Fernandez-Alonso, Alvarez-Diaz, Woitschach, Suarez-Alvarez ve Cuesta, 2017; Lawson, 2003). Öğrencinin gelişimine ve başarısına olan katkısının yanında, velilerin okula ve öğretmenlere karşı olumlu yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı belirtilmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Bütün bu çalışmalar göstermektedir ki, öğrenci üzerinde okul ve ailenin büyük bir etkisi bulunmaktadır ve dolayısıyla öğretmen ile veli arasındaki bağın güçlü olması, öğrenci açısından her zaman pozitif bir durum olmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları ışığında, araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının büyük çoğunluğunun velilere ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanları tarafından velilerin, öğrenciyi yansıtan, yetiştiren, yönlendiren, sorun çözümede destekleyici ve eğitim sistemini tamamlayıcı bir şekilde algılandığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların bir kısmının velilere ilişkin olumsuz bir algıya sahip olduğu, velinin öğretmeni suçlayan, tehdit eden tutumu ve bilinçsiz yaklaşımlarının hoş karşılanmadığı ifade edilebilir. Okullardaki rehberlik hizmetlerinin daha iyi sağlanması noktasında veliye duyulan ihtiyaç ve velinin öğrenci üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, okul psikolojik danışmanlarının aile rehberliğine yönelik daha fazla faaliyetler yürütmelerinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, rehberlik servisi tarafından ailelere yönelik sağlanan hizmetlere ağırlık verilmesi gerektiği önerilebilir. Velilerin okulda gerçekleşen faaliyetlere katılımının sağlanması için neler yapılabileceği araştırılabilir. Ayrıca, farklı kademelerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının veli algıları karşılaştırılabilir. Bu araştırma Diyarbakır ilinde görev yapan okul psikolojik danışmanları ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışmanın katılımcı sayısının 82 olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, yapılacak başka çalışmalarda daha büyük örneklem grubuyla çalışılabilir ya da Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden veriler toplanabilir.

Kaynakça

- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474- 483.
- Akın, B. (2007). *Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Altun, F., ve Camadan, T. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.

- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Gayık Asyalı, S. (2005). Rehber öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89-110.
- Bardakçı, A. B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bıçak, A. (2006). *Resmi ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Crowe, A. (2014). Guidance and counseling in Aotearoa, New Zealand, secondary schools: revisiting the issues. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4(2), 199-215.
- Çanak, M. (2013). Öğretmenlerin “öğrenci velisi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 137-156.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online* 2(2), 28-34.
- Dalçıçek, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: the importance of design. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6(1-2), 161-168.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eşen, R. (2009). *10. Sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Fernandez-Alonso, R., Alvarez-Diaz, M., Woitschach, P., Suarez-Alvarez, J. ve Cuesta, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453-4561.
- Griffin, D., ve Steen, S. (2011). A social justice approach to school counseling. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 74-85.
- Girgin, G. (2012). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 2-23.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, T. (2003). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gülsar, A. (2008). *Rehberlik hizmetleri ve bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Gür, K. (2010). *Sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının yönetmelikteki rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri kabul durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, G., Özgün, B. B. ve Kahraman, S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 3-18.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Güven, M. (2012). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetler. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamidi, F. ve Bagherzadeh, Z. (2010). Role and place of guidance teacher in schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1918-1921. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.388>
- Hampden-Thompson, G. ve Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 195-205.
- Ihmeideh, F. ve Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, 185(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.915817>
- Iurea, C. (2014). Counseling parents-solutions to optimize the Professional partnership between parents and school counselor. *Journal Plus Education*, 21(2), 214-223.
- Johnson, G., Nelson, J. ve Henriksen, R. C. (2011). Experiences of implementing a comprehensive guidance and counseling program at the elementary level. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 38(3), 18-32.
- Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 427-460.
- Kaya, A., Bölükbaşı Macit, Z. ve Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kemertaş, İ. ve Otrar, M. (2004). Okullarda rehberlik servisleri. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Yayına Haz.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 113-123). İstanbul: Birsen Yayınevi.

- Kepeçoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçak, R. (2007). Eğitimde rehberlik hizmetlerini anlamak. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 7, 6-9.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Konca, F. (2007). *İlköğretim psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkut-Owen, F., ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 204-221.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kraus, İ. (1998). A fresh look at school counseling: a family-systems approach. *Professional School Counseling*, 1(4), 6-12.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (11. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lam, S. K. Y. ve Hui, E. K. P. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counseling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38(2), 219-234.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context. *Urban Education*, 38(1), 57-77.
- Liston, J. ve Geary, T. (2015). Evaluating a guidance counsellor education programme: the methodological complexities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 1014-1018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.650>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli eğitim bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.
- Memduhoğlu, H. B., ve Dalççek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 287-298.
- Nas (Dalççek), E., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2017). School counselors' job satisfaction: A comparative study of preschool and primary-school counselors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 39, 377-394. <https://doi.org/10.1007/s10447-017-9304-0>
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö. ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 679-712.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (2017). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özabacı, N., Sakarya, N., ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. ve Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_3
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2008b). İlköğretim birinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T. ve Nas, E. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-433. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.16>
- Schmalzle, U. (2001). The importance of schools and families for the identity formation of children and adolescents. *International Journal of Education and Religion*, 2(1), 27-42.
- Selamet, Ç. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri: Afyonkarahisar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Simion, L. (2016). The school-family partnership as educational project. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 9(58), 47-55.
- Söker, V. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri (Zonguldak Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şirin, A. (2004). Rehberlik çeşitleri. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Yayına Haz.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 89-111). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taşkaya, S. M., ve Kurt, Y. (11-13 Kasım, 2010). *İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Uludağ Tüfekçi, M. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehber etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 261-272.
- Whannel, R. ve Allen, W. (2011). High school dropouts returning to study: the influence of the teacher and family during secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 22-35. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n9.3>
- Yankın, T. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin rehberlik çalışmalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yaycı, L. (2010). Okullarda rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 69-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazgünoğlu, S., ve Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 244-255.

-
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri-gelişimsel yaklaşım*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, H., ve Üre, Ö. (1997). *Rehberlik ders notu*. Konya: Günay Ofset.
- Yurtal, F. D. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 35-44). Ankara: Anı Yayıncılık.

JES

GAUN

