

ISSN : 1307 -4474



Ege Journal of Education

2014 (15): 2

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

Sahibi / Owner

Prof. Dr.Süleyman DOĞAN
Eğitim Fakültesi adına

Editör (Editor)

Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI

Editör Yardımcıları (Asistant-Editor)

Yrd. Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Eralp ALTUN
Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Doç. Dr. Murat SAĞLAM

Redaksiyon

Araş. Gör. Dr. Fırat SARSAR
Araş. Gör. Melike KOÇYİĞİT

Web Sayfası Tasarım ve Yönetim

Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova-İZMİR
Tel: (0232) 3733575 Fax: (0232) 3734713
İnternet Sayfası: <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi>
eposta: ege.egitim.dergisi@gmail.com
ISSN 1307-4474

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abbas Türnüklü (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Alim Kaya (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Doğan Günay (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Galip Yüksel (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hülya Yılmaz (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşat Çağiltay (ODTÜ)
Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Ragıp Özyürek (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Selma Yel (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Servet Bayram (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vedat Özsoy (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar Özbay (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Özdemir (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Arif Özer (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Asım Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Aslı Uz Baş (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Aydoğan Atkut Ceyhan (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Diğdem Siyez (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Feride Bacanlı (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Feza Orhan (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Günay Balım (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil Yurdugül (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hülya Kelecioğlu (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Levent Deniz (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek Şahan (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Meral Güven (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Merih Tekin (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa Uslu (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Naciye Aksoy (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Nazmiye Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Nesrin Özdeniz Dönmez (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nilay Bümen (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Özlem Kararımak Tekdurmaz (Bahçeşehir Üniversitesi)
Doç. Dr. Pınar Çavaş (Ege Üniversitesi)

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

HAKEM KURULU (Devam)

Doç. Dr. Rabia Sarıkaya (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Sadi Seferoğlu (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Seyfi Kenan (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Şakire Ocak (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Şerife Terzi (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Yasemin Koçak Usluel (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Zahide Yıldırım (ODTÜ)
Doç. Dr. Zekeriya Nartgün (Abant İzzet Baysal)

Yrd. Doç. Dr. Alper Başbay (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Avşar Ardıç (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Barış Yaka (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Baki Duy (İnönü Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetinkaya (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Mersin Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kan (Fırat Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Gülfidan Can (ODTÜ)
Yrd. Doç. Dr. Kerim Gündoğdu (Atatürk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Makbule Başbay (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mana Ece Tuna (TED Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ocak (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Teyfur (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mine Aladağ (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Altun (Sakarya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Özekes (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nalan Okan Akın (Niğde Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal (Pamukkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Neşe Güler (Sakarya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk Şimşek (İzmir Ekonomi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Önder Sünbül (Mersin Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Serkan Denizli (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Çırak Karadağ (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Soner Akşehirli (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tarık Kışla (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Akkan (Gümüşhane Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Y. Deniz Arıkan (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ayyaz Tuncel (Pamukkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya (Ege Üniversitesi)

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

İÇİNDEKİLER

Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Bir Süpervizyon Modeli: Mikro Beceri Süpervizyon Modeli

A Supervision Model for Counseling Practicum: Microcounseling Supervision Model

Betül MEYDAN ----- 358-374

Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2008-2013)

The Analysis of The Postgraduate Thesis Written on Special Education in Terms of Various Criteria in Turkey (2008-2013)

İbrahim COŞKUN, Şahin DÜNDAR, Cansu PARLAK ----- 375-396

İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Inonu Marriage Attitude Scale: Validity and Reliability Analysis

Ferhat BAYOĞLU, Abdullah ATLI ----- 397-415

Çağdaş Sanatta Kimlik Açılımı ve Yeni Önermeler

Identity Expansion and New Suggestions in Contemporary Art

Alpaslan UÇAR ----- 416-427

Psikolojik Danışman Eğitiminin Farklı Düzeylerinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunda Kritik Olaylar

Critical Incidents in Individual Counseling Practicum Supervision Across Different Levels of Counselor Education

Mine ALADAĞ ----- 428-475

Yaşanılan Kentin Büyüklüğü, Yaşanılan Mekânın Özellikleri, Eğitim ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Yaşlıların Yaşam Doyumları ve Günlük Yaşam Aktiviteleri

Life Satisfaction and Daily Activities of The Elderly in terms of City Size, Type of Residence, Education and Gender

N. Banu ÇENGELCİ ÖZEKES ----- 476-496

Türkçe Ders Kitaplarında Ses Olayları

Sound Events In Turkish Course Books

Yıldız YENEN AVCI ----- 497-520

Anadolu Süslemelerindeki Geometri

Geometry in Anatolian Ornaments

Jale İPEK, Pelin ÖZMÜŞ -----521-537

İlköğretim Öğrencilerinin 3 Boyutlu Sanal Öğrenme Ortamlarına Yönelik Tutumları: Second Life Örneği

Elementary Students' Attitudes Towards 3 Dimensional Virtual Learning Environments: Case Of Second Life

Rabia M. YILMAZ, Asiye KARAMAN, Türkan KARAKUŞ, Yüksel GÖKTAŞ -----538-555

Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması

Predicting Subjective Well-Being Levels Married Individuals'

Nergis Canbulat, Zeynep Cihangir Çankaya ----- 556-576

Kültür Merkezli Psikolojik Danışma: Kuramsal Bir İnceleme

Culture Centered Counseling: A Theoretical Survey

Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK -----577-596



Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Bir Süpervizyon Modeli:

Mikro Beceri Süpervizyon Modeli¹

Betül MEYDAN²

Geliş Tarihi: 28.04.2014 Kabul Tarihi: 14.11.2014

Öz

Sistemli süpervizyon modellerinin geleneksel süpervizyon müdahalelerine göre daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik etkili bir süpervizyon modelinin psikolojik danışma becerilerine odaklanması, yapılandırılmış ve didaktik olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik böylesi sistemli süpervizyon modellerinin kullanılıp kullanılmadığı bilinmemektedir. Bu bağlamda, lisans düzeyinde yürütülen PDR programlarındaki psikolojik danışman eğitimcilerinin sistemli ve anlaşılır bir süpervizyon modeline ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik süpervizyonda kullanılabilecek Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’ni tanıtmaktır. Mikro Beceri Süpervizyon Modeli, psikolojik danışma becerilerinin incelenmesini, öğretilmesini ve değerlendirilmesini sağlayan yapılandırılmış bir süpervizyon modelidir. Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin yapısal özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de lisans düzeyindeki psikolojik danışman adayları için yararlı ve etkili bir model olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öncelikle, Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin özellik ve aşamalarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ardından, ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında, Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin Türkiye’de Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında kullanımı tartışılmış ve modelin uygulanmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Mikro beceri süpervizyon modeli, psikolojik danışma uygulaması, süpervizyon, psikolojik danışman adayı

1 Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Prof. Dr. Süleyman DOĞAN danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Ege Üniversitesi, betul.meydan@ege.edu.tr



A Supervision Model for Counseling Practicum: Microcounseling Supervision Model

Submitted by 28.04.2014 Accepted by 14.11.2014

Abstract

It is stated that systematic supervision models are more effective than traditional supervision interventions. Nevertheless, it is emphasized that an effective supervision model which used for supervising novice counselors should be focused on counseling skills and should be structured and didactic. However, it is not known whether it is used for novice counselors such supervision models or not in Individual Counseling Practice course in Guidance and Counseling undergraduate programs in Turkey. In this context, the purpose of this was to introduce Microcounseling Supervision Model which can be used for novice counselors in Individual Counseling Practice course in Turkey. Microcounseling Supervision Model is a structured supervision model that provides assistance with reviewing, teaching and evaluating counseling skills. When the structure of Microcounseling Supervision Model is generally evaluated, it is thought that Microcounseling Supervision Model is helpful and effective supervision model for novice counselors enrolled in undergraduate level in Turkey. Therefore, first of all, it was presented the characteristics and stages of Microcounseling Supervision Model in this study. Afterwards, the use of Microcounseling Supervision Model in Individual Counseling Practice course in Turkey were discussed in the lights of national and international literature and implications for application of the model were proposed.

Keywords: Microcounseling supervision model, practicum, supervision, counselor trainees

Giriş

Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların danışanlarına etkili psikolojik yardım sunabilmeleri için uzmanlık düzeyinde bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler psikolojik danışman adaylarına öncelikle sınıf ortamında kazandırılmaya çalışılmaktadır. (Cormier ve Nurius, 2003; Gibson ve Mitchell, 2008; Kleiner, 2005; Whiston ve Coker, 2000). Daha sonra ise kazanılan bilgi ve becerilerin *psikolojik danışma uygulamaları* ve kurum deneyimi yoluyla pekiştirilmesi hedeflenmektedir (Blocher, 1983; Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982; Mayfield, Kardash ve Kivlighan, 1999).

Uygulayıcı yetiştirilmenin temel amaç olduğu psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışma uygulamaları oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Martin, Slemon, Hiebert, Hallberg ve Cummings, 1989; McNeill, Stoltenberg ve Pierce, 1985). Bununla birlikte, ruh sağlığı uzmanlarının uygulama deneyimi kazanmaları büyük öneme sahip olsa da (Gustavson, Cundick ve Lambert, 1981); söz konusu uygulamalara yönelik süpervizyon süreci de psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Bernard ve Goodyear, 2004).

Süpervizyon, Bernard ve Goodyear (2004, akt. Denizli, 2010) tarafından “*deneyimli bir meslek elemanından daha az deneyimli meslek elemanına/elemanlarına sunulan bir müdahaledir. Bu ilişki, değerlendirme içerir ve belirli bir zamana yayılmıştır. Aynı zamanda, deneyimsiz meslek elemanının/elemanlarının mesleki işlevselliğini geliştirme, danışanlarına sunduğu/sundukları profesyonel hizmetleri denetim altında tutma ve mesleğe yeni başlayacaklar için bir eleme süreci olma amaçlarına hizmet eder.*” (s. 8) şeklinde tanımlanmaktadır. İlgili alanyazındaki en kapsamlı tanımlardan (Watkins, 1997) biri olarak kabul edilen bu tanımdan hareketle, süpervizyonun, geleceğin psikolojik danışmanlarının yetiştirilmesindeki en önemli öğretim araçlarından biri olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, psikolojik yardım mesleklerinde süpervizyonun verilmesinde rol oynayan birçok öğeden söz edildiği görülmektedir. Watkins (1997), söz konusu öğeleri süpervizörün öznel dünyası (assumptive world), süpervizyon modeli (theory/model), süpervizyon tarzı (style), süpervizör rolleri ve stratejileri (roles/strategies), süpervizyonun odağı (foci), süpervizyonun biçimi (format) ve süpervizörün kullandığı teknikler (techniques) olarak sıralamıştır. Süpervizyon kavramının anlaşılmasında bu öğelerin her biri önemli olmakla birlikte, süpervizyon sürecinin etkili olabilmesi için güçlü bir modele ya da kurama

dayanmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Örneğin, Hart (1982) süpervizyonun bir modele dayandırılmasının önemini; *“Bir kişi çok iyi bir süpervizör olabilir, fakat çalışmalarını bir modele dayandırmıyorsa o kişi süpervizyon süreci hakkında hiçbir şey bilmiyordur.”* diyerek belirtmiştir. Watkins (1997) ise süpervizörün benimsediği modelin; süpervizyon alan kişi ile süpervizör arasındaki ilişki, süpervizyon alan kişinin davranışlarının altındaki dinamikler, süpervizyon alan kişinin direnci, transferansı ve gelişimi konularında süpervizöre kapsamlı bir anlayış sağladığını ifade etmektedir. İlgili alanyazında psikolojik danışman adaylarının uygulamalarına ilişkin nasıl süpervizyon verildiği incelendiğinde, süpervizyon sürecinde herhangi bir süpervizyon modeline bağlı kalmaksızın süpervizyon verilebildiği görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Watkins, 1997). Bununla birlikte, süpervizyon sürecinde sistemli süpervizyon modellerine dayalı olarak da süpervizyon verilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Watkins, 1997). Sistemli süpervizyon modellerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, söz konusu modellerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Haynes, Corey ve Moulton, 2003; Watkins, 1997). Örneğin, Watkins (1997) süpervizyon modellerini iki temel sınıflama ile ele almaktadır. Bunlar; psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri ve beceri eğitim programları temelli süpervizyon modelleridir. Haynes, Corey ve Moulton’ın (2003) süpervizyon modellerini; psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri, gelişimsel süpervizyon modelleri ve bütünlendirici süpervizyon modelleri şeklinde üç sınıfa ayırdığı görülmektedir. Bernard ve Goodyear (2004) ise süpervizyon modellerini psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri, gelişimsel süpervizyon modelleri ve sosyal rol modelleri şeklinde sınıflandırmaktadırlar. Psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri genel olarak incelendiğinde, dayanak olarak kabul edilen psikolojik danışma kuramının varsayımlarının, amaçlarının, psikolojik danışman ve danışan rollerinin, teknik ve müdahalelerinin süpervizyon sürecine uyarlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak bu modellerin süpervizyon sürecini tek bir psikolojik danışma kuramının bakış açısından gözetmesinin süpervizyon sürecini kısırlaştırdığı iddia edilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004). Gelişimsel süpervizyon modelleri, deneyimsiz bir psikolojik danışman adayının uzman bir psikolojik danışman olana kadarki gelişimini gelişimsel basamaklara ayırarak tanımlamaktadır (Haynes ve diğ., 2003). Bu modellere bilişsel gelişime odaklanan Blocher (1983) ve Stoltenberg’in (1981); psiko-sosyal bakış açısına odaklanan Loganbill ve diğ.’nin (1982) ve amprik çalışmalar sonucunda geliştirilen Skovholt ve Ronnestad’un Modeli (1992) örnek gösterilmektedir (Borders ve Brown, 2005). Söz konusu modellere ilişkin alanyazın

incelendiğinde, bu modellerin süpervizyon sürecindeki etkililiğine ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Krause ve Allen, 1988; Miars ve diğ., 1983; Reising ve Daniels, 1983). Bu araştırmaların sonuçları, gelişimsel süpervizyon modellerinin etkili yönleri olduğunu göstermekle birlikte bir takım eleştirileri de gündeme getirmiştir. Bu eleştirilerden biri, gelişimsel süpervizyon modellerinin ard arda gelen basamaklar içeriyor olmasıdır. Oysaki gerçek süpervizyon süreçlerinin ve psikolojik danışman adaylarının ihtiyaçlarının ard arda gelen basamaklardan değil, birbiriyle iç içe geçmiş bir yapıdan meydana geldiği söylenebilir. Bununla birlikte, gelişimsel süpervizyon modellerinde psikolojik danışman adayının ihtiyacı doğrultusunda süpervizörün hangi müdahaleleri ve becerileri kullanması gerektiğinin açıklanmamış olması da araştırmaların sonuçlarından çıkan eleştirilerden bir diğeridir. Sosyal rol modelleri, süpervizörlerin süpervizyon alan kişinin ihtiyacına göre öğretmen, konsültan ve psikolojik danışman rollerinden birini veya birkaçını üstlenmeleri gerektiğini öne süren modellerdir (Bernard ve Goodyear, 2004). Söz konusu modellere Ayırtıcı Modeli (The Discrimination Model, Bernard, 1979, akt. Bernard ve Goodyear, 2004), Hawkins ve Shohet'in Modeli (1989) ve Holloway'in Sistemler Modeli (1995) örnek gösterilebilir. Sosyal rol modellerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Ellis ve Dell, 1986; Ellis, Dell ve Good, 1988; Goodyear, Abadie ve Efros, 1984), süpervizörlerin süpervizyon alan kişinin ihtiyacına göre uygun rolleri üstlenmelerinin ve rollerine uygun müdahaleler kullanmalarının yararlı olduğu görülmektedir. Ancak sosyal rol modelleri süpervizörün süreçte psikolojik danışman adayının gelişimsel ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadığı gerekçesi ile eleştirilmektedir (Russell-Chapin ve Chapin, 2012). Süpervizyon modellerine yönelik yapılan bu değerlendirmelere ek olarak, alanyazında ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının uygulamalarına yönelik süpervizyon sürecinde kullanılabilecek süpervizyon müdahalelerini inceleyen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde (Borders, Bernard ve Dye, 1991; Kleiner, 2005; McMahon ve Patton, 2000; Vallance, 2004), özellikle ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının uygulamalarının etkili olabilmesi için *nitelikli bir süpervizyon sürecinin öneminin vurgulandığı* görülmektedir. Bu araştırmalara ek olarak, alanyazında ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik süpervizyon sürecinde *süpervizyonun odağının ne olması ve nasıl süpervizyon verilmesi gerektiğine* doğrudan odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır (Skovholt ve Ronnestad, 1992; Worthington, 2006; Worthington ve Roehlke, 1979; Yogev ve Pion, 1984). Örneğin, Worthington ve Roehlke (1979) araştırmalarında, uygulamaya ilk başladıklarında psikolojik

danışman adaylarına yapılandırılmış bir süpervizyon sürecinde psikolojik danışma yardımının nasıl olması gerektiğinin didaktik olarak öğretilmesi ve yeni becerilerin kullanımlarının cesatlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik etkili bir süpervizyon modelinin psikolojik danışman adayının gelişimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, süpervizörün süpervizyon sürecinde benimseyeceği rolleri ve kullanacağı müdahaleleri vurgulaması ve uygulanışının kolay ve anlaşılır olması gerektiği söylenebilir.

Türkiye’de psikolojik danışma uygulamalarına yönelik süpervizyon sürecine ilişkin yapılan çalışmalar (Aladağ ve Bektaş, 2007; 2009; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, Özeke-Kocabaş, 2009; Kavas, 2006; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2014; Özkan, Anjel ve Soysal, 2009) incelendiğinde, psikolojik danışma uygulamalarına yönelik süpervizyonun ne şekilde, kaç hafta ve saat verileceği ve hangi süpervizyon müdahale ve tekniklerinin kullanılacağı gibi standartların belli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de süpervizyon modellerinin etkililiğinin incelendiği araştırmaların ise yok denecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda Kişiler Arası Süreci Hatırlama Tekniği’ne (KASHT) dayalı süpervizyonun etkililiğinin incelendiği araştırmada Koç (2013), ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış süpervizyon modellerine dayalı süpervizyona ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, MBSM’nin Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programlarında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adayları için etkili bir süpervizyon modeli olarak kullanılabileceğine inanılmaktadır. Çünkü alanyazında ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adayları için yeni becerileri kullanmalarını cesaretlendirici, yapılandırılmış, didaktik ve yönlendirici süpervizyon model ve müdahalelerinin kullanılması önerilmektedir (Kelley, 1971; Koç, 2013; Skovholt ve Ronnestad, 1992; Yogev ve Pion, 1984; Worthington ve Roehlke, 1979; Worthington, 2006) Bu doğrultuda, Russell-Chapin ve Ivey (2004a) tarafından geliştirilen Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin (MBSM) yapılandırılmış, didaktik ve psikolojik danışma becerilerine odaklanan yapısının bu önerilere uygun olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, bu makalenin amacı, özellikle ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik süpervizyonda kullanabilecek Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin tanıtılmasıdır.

Mikro Beceri Süpervizyon Modeli’nin Kapsam ve Niteliği

Mikro Beceri Süpervizyon Modeli (Microcounseling Supervision Model) (MBSM) Daniels, Rigazio-DiGilio ve Ivey'nin (1997) görüşlerine dayanmaktadır. Model, Russell-Chapin ve Sherman'ın (2000) ve Russell-Chapin ve Ivey'nin (2004a; 2004b) çalışmaları sonucunda sistemli hale getirilmiştir. MBSM, süpervizyon sürecine ilişkin çeşitli kuramsal modellerde yer alan işlevsel yönleri bütünleştiren bir model olduğu düşünülebilir. MBSM, psikolojik danışma becerilerine yönelik süpervizyon verilmesini ve bunun için süpervizyonda psikolojik danışma oturumunun görüntü kayıtlarının daha yapılandırılmış bir biçimde incelenmesini, söz konusu incelemeyi düzenleyici ve destekleyici geribildirimler verilmesini önermektedir. Başka bir deyişle, modelin amacı, psikolojik danışma oturumunda psikolojik danışman adayının kullandığı psikolojik danışma becerilerinin etkililik düzeyinin değerlendirilmesi ve söz konusu becerilerin pekiştirilmesidir (Russell-Chapin ve Ivey, 2004a; Russell-Chapin ve Ivey, 2004b; Russell-Chapin ve Chapin, 2012). Bu doğrultuda, modelin, özellikle ilk psikolojik danışma oturumlarını yapan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine ilişkin ustalıklarını arttırdığı öne sürülmektedir (Russell-Chapin ve Chapin, 2012).

MBSM, üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; a) psikolojik danışma becerilerinin kullanım amaçlarının gözden geçirilmesi (reviewing skills with intention), b) psikolojik danışma becerilerinin etkililik düzeylerine göre sınıflandırılması (classifying skills with mastery), c) süpervizyon ihtiyaçlarının ele alınması (processing supervisory needs)'dır (Russell-Chapin ve Ivey, 2004a; Russell-Chapin ve Ivey, 2004b; Russell-Chapin ve Chapin, 2012). Söz konusu aşamalar incelendiğinde, MBSM'ye dayalı süpervizyonda her bir aşamanın yapılandırıldığı görülmektedir.

a) Psikolojik danışma becerilerinin kullanım amaçlarının gözden geçirilmesi: MBSM'de süpervizörün, her bir psikolojik danışma becerisinin tanımında belirtilen kullanım amacının psikolojik danışman adayınca doğru anlaşıldığından emin olması kritik öneme sahiptir. Modele göre psikolojik danışman adayı danışanın söyledikleri karşısında *doğru/uygun* psikolojik danışma becerisini aramaktadır. Psikolojik danışman adayının bu çabasına uygun olarak MBSM'nin ilk aşamasında psikolojik danışman adaylarının kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin tanımlarını ve kullanım amaçlarını pekiştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle, bu aşamada psikolojik danışman adayı ve süpervizör (ve varsa akranlar) Psikolojik Danışma Oturumu Değerlendirme Formu [PDODF] formatına uygun olarak önce oturumda adayın kullandığı psikolojik danışma becerilerini tanımlamakta ve ardından söz konusu

becerinin kullanım amacını tartışmaktadırlar (Russell-Chapin ve Ivey, 2004a; Russell-Chapin ve Ivey, 2004b; Russell-Chapin ve Chapin, 2012).

PDODF, Russell-Chapin ve Sherman (2000) tarafından Counseling Interview Rating Form adıyla geliştirilmiştir. MBSM'nin ana materyali olan PDODF (örnek maddeler için bkz. Ek-A), psikolojik danışman adaylarının görüntü kaydı olan psikolojik danışma oturumlarının etkili bir biçimde süpervizyonunun verilmesini amaçlayan bir formdur. PDODF'de yer alan psikolojik danışma becerileri Ivey ve Ivey (2003) tarafından tanımlanan beş aşamalı görüşme formatına göre hazırlanmıştır. Beş aşamalı görüşme formatında Oturumu Başlatma/İlişki Kurma (Opening), Keşfetme/Sorunu Tanımlama (Exploration), Eylem/Tutarsızlıkları Yüzleştirme (Action), Problem Çözme/Tanımlama (Problem-solving) ve Sonlandırma/Genelleme (Closing) aşamaları yer almaktadır. PDODF'de Oturumu Başlatma/İlişki Kurma aşamasında dört; Keşfetme/Sorunu Tanımlama aşamasında 18; Eylem/Tutarsızlıkları Yüzleştirme aşamasında altı; Problem Çözme/Tanımlama aşamasında yedi ve Sonlandırma/Genelleme aşamasında ise üç psikolojik danışma becerisi bulunmaktadır. Formda, psikolojik danışma becerilerinin yanı sıra Profesyonellik adı verilen ve psikolojik danışman adayının profesyonelliğine (etik kurallara uyması vb.) ilişkin iki madde bulunan bir kısım daha vardır. Sonuç olarak, PDODF'de 41 psikolojik danışma becerisi ve profesyonellikle ilişkili iki madde olmak üzere toplam 43 madde bulunmaktadır (Russell-Chapin ve Sherman, 2000). Form 1, 2 ve 3 değerleri ile doldurulmakta ve puanlanmaktadır. Buna göre bu değerler her bir psikolojik danışma becerisinin ne derece ustaca (mastery level) kullanıldığını göstermektedir. Ivey ve Ivey (2003), ustalık/etkililik (mastery) kavramını *gözlenen ve niyet edilen her bir psikolojik danışma becerisinin danışan üzerinde istenen etkiyi bırakması* olarak tanımlamıştır. Buna göre PDODF üzerinde eğer “1” işaretlenirse, bu gözlenen tepkinin danışan üzerinde hiç etki yaratmadığı ya da çok az bir etki yarattığı anlamına gelmektedir. Eğer “2” işaretlenirse, bu, psikolojik danışman adayının kullandığı psikolojik danışma becerisinin danışanda istenen etkiyi yarattığı anlamına gelmektedir. “3” ise psikolojik danışman adayının danışanına yeni bir bilgi ve/veya beceri kazandırması anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, form üzerinde her psikolojik danışma oturumunda kullanılması gerekli görülen bazı psikolojik danışma becerileri belirlenmiştir. Bunlar, Oturumu Başlatma/İlişki Kurma aşamasında “selamlama” ve “psikolojik danışma sürecini başlatma” becerileridir. Keşfetme/Sorunu Tanımlama aşamasında ise “psikolojik danışmanın sözsüz davranışları (beden hareketleri ve duruşu) yoluyla danışanını anladığını göstermesi”, “asgari düzeyde teşvik etme”, “içerik yansıtma”, “oturumun hızını

ayarlar/oturumu yönlendirme”, “danışanın anlattıklarını oturum boyunca izleme (kaçırmama)”, “duygu yansıtma”, “anlamı yansıtma”, “özetleme”, “psikolojik danışman’ın danışanın tutum ve davranışlarına ilişkin gözlemlerini paylaşması”, “kapalı uçlu soru sorma”, “danışanın sorununu doğru anlayıp anlamadığını belirli aralıklarla kontrol etme”, “sessizlik”, “psikolojik danışma oturumu boyunca belli bir konuya odaklanma” ve “geribildirim” becerileridir. Problem Çözme/Tanımlama aşamasında ise “amaçları belirleme”, “sorunu belirleme/tanımlama” ve “seçenekleri ortaya çıkarma/gözden geçirme” becerileri ve son olarak Sonlandırma/Genelleme “mevcut oturumdaki konular ile önceki oturumlar, konular ve ev ödevleri arasında bağlantı kurma”, “içeriği/duyguları özetleme”, “danışanla daha önce tartışılan konulardan yola çıkarak hedef belirlenmesi” ve “danışanla paylaşılması ve oturumu değerlendirme”dir. Bu durumda, PDODF’den psikolojik danışman adayının alabileceği puan en az 52 olmakta ve bu puan kullanılan diğer psikolojik danışma becerileri ile artmaktadır. Formun tümünden alınan yüksek puan, psikolojik danışman adayının psikolojik danışma becerilerini etkili kullanma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

PDODF’nin orijinal formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, formda yer alan her bir madde için hesaplanan kapsam geçerliği indeksleri maddelerin geçerli olduğunu göstermiştir. Meydan (2014) tarafından yapılan doktora tezi kapsamında ise PDODF’nin uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında öncelikle, formun RPD alanında uzman ve İngilizce’ye hâkim üç uzman tarafından çeviri ve tekrar çevirisi yapılmıştır. Daha sonra, ortaya çıkan Türkçe form, RPD alanında İngilizce’ye hâkim yedi uzman tarafından dil ve içerik uygunluğu açısından incelenmiştir. Alınan geribildirimler sonucunda forma son şekli verilmiştir.

b) Psikolojik danışma becerilerinin etkililik düzeylerine göre sınıflandırılması: MBSM’nin ikinci aşamasında psikolojik danışman adaylarının gerçek psikolojik danışma oturumları izlenmekte ve puanlanmaktadır. Süpervizör ve psikolojik danışman adayları (ve varsa akranlar) bir yandan görüntü kaydına alınan psikolojik danışma oturumunu izlemekte; diğer yandan psikolojik danışman adayının kullandığı psikolojik danışma becerilerini PDODF üzerinde işaretlemekte (frekanslarını belirlemekte) ve etkililik düzeyini puanlamaktadırlar. Ardından, psikolojik danışman adayları ve süpervizör (ve varsa akranlar) puanlamalarını, önemli gördükleri noktaları, farklı bakış açıları ve gözlenmeyen psikolojik danışma becerilerini tartışmakta ve süpervizör psikolojik danışman adayına geribildirim vermektedirler. Bu aşamada, psikolojik danışman adayları yeterli puana ulaşabilmesi için daha çok pratik yapmaya

cesaretlendirilmektedir (Russell-Chapin ve Ivey, 2004a; Russell-Chapin ve Ivey, 2004b; Russell-Chapin ve Chapin, 2012). MBSM'nin bu aşamasının uygulanışına ilişkin Russell-Chapin ve Sherman (2001) tarafından hazırlanan orijinal eğitim videoları bulunmaktadır. Söz konusu eğitim videoları aracılığıyla, bu aşamada PDODF üzerinde nasıl puanlama yapıldığı, süpervizör ile psikolojik danışman arasında kurulan süpervizyon ilişkisi ve süpervizörün geribildirim tarzı somut olarak incelenebilmektedir.

c) *Süpervizyon ihtiyaçlarının ele alınması*: MBSM'nin son aşaması, PDODF üzerinde yapılan nitel ve nicel değerlendirmeler ile oturumdaki önemli alanların özetlenmesi ve ele alınmasıdır. MBSM'de bu aşama, öyküsel aşama olarak da tanımlanmaktadır. Çünkü bu aşamaya kadar etkililik puanlamaları ile frekanslar tamamlanmıştır ve artık psikolojik danışman adayının güçlü ve geliştirmesi gereken yanları konuşulmakta, diğer oturumda odaklanması ve dikkat etmesi gereken konular ele alınmaktadır. Geri kalan zamanda, psikolojik danışman adayı varsa sorularını süpervizörüne sormaktadır. Bu noktada, psikolojik danışman adayının görüntü kaydını önceden izlemesi ve sormak istediği soruları hazırlamış olması önemlidir. Süpervizörün son sorusu ise “*Bugün süpervizyonda danışanınla daha etkili çalışabilmek için ne/neler öğrendin?*” olmaktadır (Russell-Chapin ve Ivey, 2004a; Russell-Chapin ve Ivey, 2004b; Russell-Chapin ve Chapin, 2012). Bu soru ile psikolojik danışman adayının süpervizyonda farkına vardığı ve/veya öğrendiği noktaları toparlaması amaçlanmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, MBSM, herhangi bir psikolojik danışma kuramına bağlı kalmaksızın psikolojik danışman adaylarının yeterliklerin geliştirilmesi amacıyla oturumlarda kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin gözden geçirilmesi, onlara yapıcı ve düzeltici geribildirim verilmesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin değerlendirilmesini amaçlayan yapılandırılmış bir süpervizyon modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının yaptıkları psikolojik danışma uygulamalarına yönelik süpervizyonda kullanılabilecek MBSM'nin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, MBSM'nin yapısal özellikleri incelendiğinde, süpervizyon odağının öncelikle psikolojik danışman adayının psikolojik danışma becerilerini tanıması ve pekiştirmesi, psikolojik danışma oturumunda kullanılan ve PDODF üzerinde etkililiği puanlanan psikolojik danışma becerilerinin kullanım amaçlarının öğrenilmesi olduğu söylenebilir. Ek olarak, psikolojik danışma oturumunda kullanılmayan

fakat kullanılması önerilen psikolojik danışma becerilerinin tartışılması, süpervizyon ihtiyaçlarının ve psikolojik danışman adayının güçlü ve geliştirmesi gereken yanlarının ele alınması da MBSM'ye dayalı yürütülen süpervizyon sürecinin önemli bir bölümünü oluşturduğu söylenebilir. MBSM'ye dayalı süpervizyon veren süpervizörler didaktik (öğretici) bir rol üstlenmektedirler. Ek olarak, MBSM geribildirim sürecinde PDODF ile geribildirimlerin kalıcı olmasını sağlamakta ve süpervizörlerin cesaretlendirici ve düzeltici geribildirimler vermelerini önermektedir (Russell-Chapin ve Ivey, 2004a; Russell-Chapin ve Ivey, 2004b; Russell-Chapin ve Chapin, 2012).

Yurtdışında ilk psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarına yönelik araştırmalar incelendiğinde, etkili süpervizör davranış ve rollerinin (Kelley, 1971; Skovholt ve Ronnestad, 1992; Worthington, 2006; Worthington ve Roehlke, 1979; Yogev ve Pion, 1984) incelendiği araştırmalara sık rastlanmaktadır. Bununla birlikte etkili süpervizyon müdahale ve tekniklerinin (Freeman ve McHenry, 1996; Wheeler ve Richards, 2007) araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Örneğin, Yogev ve Pion (1984) araştırmalarında, psikolojik danışman adaylarının gelişimsel düzeylerine uygun olarak süpervizörlerin süpervizyon amaçları ve süpervizör rolleri belirleyip belirlemediklerini incelemişlerdir. Sonuçta, özellikle ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının daha çok öğretim temelli süpervizyon almaya ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Benzer şekilde, Worthington (2006) yaptığı derleme çalışmasında ilk uygulamalarını yürüten psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde süpervizörlerinden daha öğretici ve yönlendirici olmalarını beklediklerini göstermiştir. Freeman ve McHenry (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise süpervizyon sürecinde görüntü kaydına dayalı süpervizyon verilmesinin en etkili süpervizyon araçlarından biri olarak kabul edildiği bulunmuştur. Tüm bu araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde, psikolojik danışma oturumlarındaki davranış ve becerilerine yönelik etkili ve etkisiz bulunan hususlara ilişkin geribildirim verilmesini, görüntü kaydına dayalı olarak bireysel ve/veya grup süpervizyonu almayı ve süpervizörlerinin öğretmen rolü üstlenmelerini tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

Türkiye'deki RPD lisans programları incelendiğinde, psikolojik danışman adaylarının gerçek danışmanlarla ilk kez Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde karşı karşıya geldikleri; bu ders kapsamında psikolojik danışma deneyimi ve psikolojik danışman kimliği kazanmaya

başladıkları söylenebilir. Başka bir deyişle, bu ders kapsamında psikolojik danışman adayları psikolojik danışma becerilerini ilk kez gerçek psikolojik danışma ortamında kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, bu ders kapsamında verilen süpervizyonun odağının ağırlıklı olarak psikolojik danışma becerileri olmasının söz konusu becerilerin pekiştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye’de RPD lisans programları yoluyla uygulayıcı yetiştirilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde, söz konusu uygulama dersi kapsamında psikolojik danışman adaylarının uygulamalarına yönelik verilecek süpervizyonun büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. MBSM’nin yapısal özellikleri dikkate alındığında ise söz konusu modelin ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına verilecek süpervizyonda etkili olacağına inanılmaktadır. Bu düşünceyi destekleyecek şekilde, Koç (2013) yaptığı araştırmada ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının daha yapılandırılmış süpervizyon modellerine dayalı süpervizyona ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye’de süpervizyon modellerinin etkililiğinin incelenmesine yönelik adımlar atılmış olsa da (Koç, 2013; Meydan, 2014) psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin derslerde verilen süpervizyonda bir süpervizyon modeline dayalı süpervizyon verilip verilmediği henüz soru işaretidir. Bu bağlamda, ilk adım olarak sistemli süpervizyon modellerinin Türk kültürüne uyarlanmasına ilişkin ihtiyacın devam ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, Türkiye’de kültüre özgü araştırmalara ihtiyaç olduğu ve Batı kültüründe geliştirilen psikolojik danışma kuram ve modellerinin Türk kültüründeki geçerliği konusundaki kanıtların sınırlı olduğu belirtilse de (Denizli, 2010; Doğan, 2000; Mocan-Aydın, 2000; Yaka, 2011) henüz psikolojik danışma uygulamalarına yönelik süpervizyon sürecinde Türk kültürüne özgü modellerin geliştirilmediği görülmektedir. Bu durumda, Türk psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla geniş ölçekli betimsel araştırmalar yapılması önerilebilir. Böylece bu çalışmaların Türk kültürüne özgü süpervizyon modellerinin geliştirilmesine yönelik önemli bir adım olacağına inanılmaktadır. Son olarak, MBSM’nin farklı araştırma desenleri ve çeşitli değişkenler kullanılarak etkililiğinin incelenmesinin hem Türkiye’deki süpervizyon alanyazınına hem de Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinin işlenişine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2007). *Psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunuldu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Çeşme, İzmir.
- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 27-34.
- Borders, L. D., Bernard, J. M. ve Dye, H. A. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education & Supervision*, 31(1), 58-80.
- Borders, L. D. ve Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Routledge.
- Cormier, S. ve Nurius, P. S. (2003). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Daniels, T. G., Rigazio-DiGilio, S. A. ve Ivey, A. E. (1997). Microcounseling: A training and supervision paradigm for the helping professions. İçinde: C.E. Watkins, Jr. (Editör), *Handbook of psychotherapy supervision*. (s. 277-295). New York: Wiley.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Denizli, S., Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunuldu, Çukurova Üniversitesi, Seyhan, Adana.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 57-67.
- Ellis, M. V. ve Dell, D. M. (1986). Dimensionality of supervisor roles: Supervisors' perceptions of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 282.
- Ellis, M. V., Dell, D. M. ve Good, G. E. (1988). Counselor trainees' perceptions of supervisor roles: Two studies testing the dimensionality of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 315.
- Freeman, B. ve McHenry S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision*, 36(2), 144-158.
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. H. (2008). *Introduction to counseling and guidance* (7th ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Goodyear, R. K., Abadie, P. D. ve Efron, F. (1984). Supervisory theory into practice: Differential perception of supervision by Ekstein, Ellis, Polster, and Rogers. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 228.
- Gustavson, J. L., Cundick, B. P. ve Lambert, M. J. (1981). Analysis of observers' responses to the Rogers, Perls, and Ellis films. *Perceptual and Motor Skills*, 53(3), 759-764.
- Hart, G. M. (1982). *The process of clinical supervision*. Baltimore, MD: University Park Press.

- Hawkins, P. ve Shohet, R. (1989) *Supervision in the helping professions*. Milton Keynes: Open University Press.
- Haynes, R., Corey, G. ve Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Thompson Learning.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage Publications.
- Ivey, A. E. ve Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (5th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Kavas, A. B. (2006). *Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme: Kazanılan beceriler, süreç ve öneriler*. I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunuldu, Mersin.
- Kelley, J. D. (1971). Reinforcement in microcounseling. *Journal of Counseling Psychology*, 18(3), 268-272.
- Kleiner, A. J. (2005). *Effects of counselor process change model and microskills training*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Indiana University, Indiana, U.S.A.
- Koç, İ. (2013). *Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Krause, A. A. ve Allen, G. J. (1988). Perceptions of counselor supervision: An examination of Stoltenberg's model from the perspectives of supervisor and supervisee. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 77.
- Loganbill, C., Hardy, E. ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(3), 3-42.
- Martin, J., Slemon, A. G., Hiebert, B., Hallberg, E. T. ve Cummings, A. L. (1989). Conceptualizations of novice and experienced counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 395-400.
- Mayfield, W. A., Kardash, C. M. ve Kivlighan, D. M. (1999). Differences in experienced and novice counselors' knowledge structures about clients: Implications for case conceptualization. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 504-514.
- McMahon, M. ve Patton, W. (2000). Conversations on clinical supervision: Benefits perceived by school counselors. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28, 339-351.
- McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D. ve Pierce, R. A. (1985). Supervisees' perceptions of their development: A test of Counselor Complexity Model. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 630-633.
- Meydan, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Miars, R. D., Tracey, T. J., Ray, P. B., Cornfeld, J. L., O'Farrell, M. ve Gelso, C. J. (1983). Variation in supervision process across trainee experience levels. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 403.
- Mocan-Aydın, G. (2000). Western Models of Counseling and Psychotherapy within Turkey Crossing Cultural Boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28(2), 281-298.
- Özkan, R., Anjel, M. ve Soysal, A. (2009). *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında gözetim/süpervizyon "Bir durum saptaması"*. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Seyhan, Adana.

- Reising, G. N. ve Daniels, M. H. (1983). A study of Hogan's model of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 30(2), 235.
- Russell-Chapin, L. A. ve Chapin, T. J. (2012). *Clinical supervision: Theory and practice*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Russell-Chapin, L. A. ve Ivey, A. E. (2004a). *Your supervised practicum and internship: Field resources for turning theory into action*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Russell-Chapin, L. A. ve Ivey, A. E. (2004b). Microcounseling supervision model: An innovative integrated supervision model. *Canadian Journal of Counselling*, 38(3), 165-176.
- Russell-Chapin, L. A. ve Sherman, N. E. (2001). Microcounseling supervision: An interactive approach to teaching microcounseling skills [CD-ROM]. Framingham, MA: Microtraining Associates.
- Russell-Chapin, L. A. ve Sherman, N. E. (2000). The counselling interview rating form: A teaching and evaluation tool for counsellor education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 115-124.
- Skovholt, T. M. ve Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 505-515.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59-65.
- Vallance, K. (2004). Exploring counsellor perceptions of the impact of counseling supervision on clients. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(4), 559-574.
- Watkins, Jr., C. E. (1997), *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley & Sons.
- Wheeler, S. ve Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients: A systematic review of the literature. *Counseling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54-65.
- Whiston, S. C. ve Coker, J. K. (2000). Reconstructing clinical training: Implications from research. *Counselor Education & Supervision*, 39(4), 228-253.
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology*, 18(3), 133-160.
- Worthington, E. L. ve Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26(1), 64-73.
- Yaka, B. (2011). *Mikro Beceri Eğitimi Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yogev, S. ve Pion, G. M. (1984). Do supervisors modify psychotherapy supervision according to supervisees' levels of experience? *Psychotherapy*, 21(2), 206-208.

Ek-A

PSİKOLOJİK DANIŞMA OTURUMU DEĞERLENDİRME FORMU

(Örnek Maddeler*)

Psikolojik Danışma Oturumu Değerlendirme Formu			
Psikolojik Danışman Adayı:		Tarih:	
Gözlemci:		Kayıt No:	
Gözlemci:		() Görüntü Kaydı	() Ses Kaydı
Süpervizör:		Oturum No:	

Aşağıda belirtilen her psikolojik danışma becerisi psikolojik danışman adayı tarafından kullanıldığında frekans bölümüne “/” işareti koyunuz. Daha sonra, derecelendirmeyi kullanarak uygun yeterlilik puanını veriniz. Her bir becerinin etkin yeterlilik puanı 2’dir. Sonunda “X” işareti bulunan psikolojik danışma becerileri her psikolojik danışma oturumunda psikolojik danışman adayı tarafından kullanılması gereken psikolojik danışma becerileridir. Gözlem ve yorumlarınız ile psikolojik danışman adayının güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini boş kısma yazınız. Psikolojik danışma becerilerine ilişkin geribildirim verirken psikolojik danışman adayının ilgili oturumda kullandığı ifadelerden yararlanınız.

Ivey’nin Yeterlilik Derecelendirmesi

- 3 Psikolojik danışman’ın danışana bilgi ve beceri kazandırması (öğretme yeterliliği)
- 2 Psikolojik danışma becerisini, danışanda belirli bir etki yaratacak biçimde kullanma (etkin yeterlilik)
- 1 Psikolojik danışma becerisini kullanma ve/veya tanımlama (temel yeterlik)

Bir kayıttan A almak için, 52-58 puana ulaşılmalıdır.

Bir kayıttan B almak için, 46-51 puana ulaşılmalıdır.

Bir kayıttan C almak için, 41-45 puana ulaşılmalıdır.

* Burada, Psikolojik Danışma Oturumu Değerlendirme Formu’ndaki bazı örnek maddelere yer verilmiştir. Formun tamamına ulaşmak için yazar ile iletişime geçebilirsiniz.

Psikolojik Danışma Oturumu Değerlendirme Formu (devamı)			
PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİSİ	FREKANS	YORUMLAR	BECERİ YETERLİLİK PUANI
A. OTURUMU BAŞLATMA/İLİŞKİ KURMA			
1. Selamlama	X		
2. Danışanın ve psikolojik danışman'ın psikolojik danışma sürecindeki rollerinin tanımlanması			
B. KEŞFETME AŞAMASI/SORUNU TANIMLAMA			
1. Empati/İlişki kurma			
2. Saygı			
C. PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ/TANIMLAMA BECERİLERİ			
1. Amaç belirleme	X		
2. Sorunu belirleme/Tanımlama	X		
D. EYLEM AŞAMASI/TUTARSIZLIKLARI YÜZLEŞTİRME			
1. Anındalık			
E. OTURUMU SONLANDIRMA/GENELLEME			
1. İçeriği/Duyguları özetleme	X		
2. Danışanla daha önce tartışılan konulardan yola çıkarak hedef belirlenmesi ve danışanla paylaşılması	X		
F. PROFESYONELLİK			
1. Danışanın gelişimsel düzeyine uygun psikolojik danışma müdahalelerini belirleme			
2. Mesleki etik kurallara uyma ve uygun etik karar verme			
G. Güçlü Yönleri			
Psikolojik Danışma Oturumu Değerlendirme Formu (devamı)			
H. Geliştirmesi Gereken Yönleri			
			Toplam



Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2008-2013)

İbrahim COŞKUN¹

Şahin DÜNDAR²

Cansu PARLAK³

Geliş Tarihi: 13.05.2014 Kabul Tarihi: 06.11.2014

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) tez tarama merkezinde 72 tane özel eğitim alanında lisansüstü teze ulaşılmıştır. 72 lisansüstü tezenin 61 tanesi yüksek lisans, 11 tanesi doktora tezidir. Araştırmanın sonucunda; engel gruplarına göre dağılımının sayısal sonuçları incelendiğinde en çok zihin engelliler alanında yapıldığı, YÖK’ün tez tarama merkezinde ulaşılabilen 2008-2013 yılları arasındaki tezlerden en çok 2008 yılında lisansüstü tez yapıldığı, YÖK’ün 2008-2013 yılları arasındaki özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarına ulaşılmak istenildiğinde 8 üniversitenin yaptığı çalışmalara ulaşıldığı, özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlere en çok özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin yüksek lisans tez türünde ağırlıklı olarak çalışıldığı, doktora tez türündeki çalışmaların ise yüksek lisans tezlerine oranlara daha az çalışıldığı, lisansüstü tezlerde kullanılan yerli ve yabancı kaynak kullanımının eşit yüzdelerde çıktığı, yapılan çalışmalarda en fazla nicel yöntemin tercih edildiği bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitim-öğretim, lisansüstü tez, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi.

¹Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Edirne, zibrahimc@gmail.com

²Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Edirne, sahindundar@hotmail.com

³Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları ABD, Edirne, cansuuparlak@gmail.com



The Analysis of The Postgraduate Thesis Written on Special Education in Terms of Various Criteria in Turkey (2008-2013)

Submitted by 13.05.2014 Accepted by 06.11.2014

Abstract

The purpose of this research is to analyze the post graduate thesis conducted in the field of special education in Turkey in terms of various variables. In the thesis scanning center of the Higher Education Council (YÖK), 75 thesis in the field of Special Education have been found. 61 of the 72 thesis are master’s thesis and 11 of them are dissertations. As a result of the research, the findings can be cited as ; according to disability groups, it is seen that most of them have been written on mental retardation; among the graduate thesis between the years of 2008 and 2013, which have been obtained from the scanning center of YÖK, the most were written in 2008; graduates thesis in the field of special education have been heavily studied in the master’s thesis while in PhD dissertations such studies are comparatively less than they are in the master’s thesis; the use of domestic and foreign sources in graduate thesis have equal percentages; in the studies conducted mostly quantitative method is preferred.

Keywords: Education, graduate thesis, special education, mainstreaming education.

Giriş

Bireyler birbirinden farklı bireysel özelliklere ve yeteneklere sahip olup, farklılıkları doğrultusunda gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitim sürecine ihtiyaç duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Çuhadar, 2013). Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından yaşitlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denir (MEB, 2006). Özel eğitim yetersizliğin engele dönüşmesini engelleyen, yetersizliği olan bireyin toplumda bağımsız olarak yaşamasını ve üretici olmasını sağlayan ve bu becerilerini geliştiren eğitim hizmetlerinin tümüne verilen addır (MEB, 2006).

Bugünkü Bakanlık verilerine göre özel eğitim gerektiren çocukların yaklaşık %7’sine eğitim verilmekte olup bu eğitimden yaklaşık 0-25 yaş arasında 250.000 birey yararlanmaktadır (Baykoç, 2010). Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) belirlemelerine göre, okul çağı çocuklarının (6-18 yaş grubu) yaklaşık olarak %12’si özel gereksinimli çocuklardır. Bazı kaynaklar bu oranı %10 olarak verirken bazı kaynaklarda da % 14 olarak gösterilmektedir (Metin, 2012).

Özel eğitimin amacı; yetersizliği olan bireyleri yetersizliklerinden dolayı yaşamsal işlevlerini karşılamada başkalarına olan bağımsızlığı azaltmak ya da ortadan kaldırmaktır. Bunun devamında, içinde yaşadığı topluma uyum sağlama-yani toplumsallaşabilmesini- becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Amaç her birey için aynıdır: “*Bireyin bağımsız yaşama hazırlanmasıdır.*” (Metin, 2012). Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim sürecine bakıldığında izlenen yol şu şekildedir: Tanı ve değerlendirme, tedavi, rehabilitasyon, eğitim, toplumsal yaşama katılım (Baykoç, 2010).

Bir konu ile ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilmekte, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilmektedir (Göktaş ve Erdem, 2006). Üniversitelerin en önemli toplumsal işlevleri arasında, bilimsel araştırma yapmak, bilgi üretmek ve yeni buluşların ortaya çıkarılması gibi çalışmalar yer almaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak üniversitelerdeki lisansüstü eğitim çalışmaları, özellikle bilimsel bilgi üretimi açısından büyük önem taşımaktadır (Karkın, 2011). Bilimsel bilginin üretilmesini ve toplumsal gelişmeyi sağlayan en önemli kurumlar üniversitelerdir.

Lisansüstü eğitimler bilgi üretimine katkı sağlayan ve üniversitelerin araştırma yönünü destekleyen eğitimlerdir. Lisansüstü eğitimlerin belirli bir alanda uzman yetiştirme işlevinin yanında en önemli işlevi geleceğin akademisyenlerinin yetiştirilmesini sağlamaktır (Alkan, 2014).

Lisansüstü eğitim, lisans derecesi almış veya lisans diploması alan öğrencinin ilgi duyduğu bilim dalında yüksek lisans veya doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma imkânı veren, alınabilecek en üst eğitim programı seviyesidir. Lisansüstü çalışmaların gerçekleştirilmesinde, ülke gereksinimlerine yönelik programların yapılması, geliştirilmesi ve bu programları yürütecek öğretim elemanı kadrolarının yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda Demirel’in (2007, s. 208) de belirttiği gibi lisansüstü eğitim, özellikle bilimsel bilgi üretimi açısından, üniversitelerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Üniversiteler, toplumsal işlevlerinden birisi olan araştırma yapmak ve yeni teknolojiler üretmek görevlerinin önemli bir bölümünü, lisansüstü eğitim sürecinde yapılan araştırmalar ile yerine getirir. Araştırma bir amaca ve bir sorunu çözmeye yönelik, belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dâhilinde yapılan çalışmalardır (Arıkan, 1995, s. 9). Araştırma ve bilim birbiri ile iç içe olmakla birlikte, Kaptan araştırmayı, “Bir bilgi kazanma aracı olarak, bilginin üretilmesine, bilimin oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olmaktadır” şeklinde tanımlamıştır (Kaptan, 1991). Bilimsel bilgi ise, deneyime dayalı iki olay arasında neden sonuç biçiminde akli bağ kurmanın bir sonucudur. Herkesçe kabul edilen, kanıtlanan ve istenildiğinde tekrarlanabilen deneyimler sonucu iki olay arasında neden-sonuç veya nedensellik bağı kurulduğunda, bilimsel bilgi elde edilmiş olur. Bilimsel araştırma gerçeği arayan, akla ve deneye dayalı sistematik bir araştırmadır (Türkdoğan, 2000; akt. Karkın, 2011).

Tezlere yönelik farklı alanlarda farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar bibliyometrik analizler, tezlerin içerik analizi ve konu dağılımları, en sık atıf yapılan kaynaklar, kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama teknikleri gibi özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Al ve Tonta, 2004, s. 24).

Problem Durumu

Türkiye’de yapılan özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin çeşitli değişken açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, YÖK’ün tez merkezinde yayınlanmış olan tüm

lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenleri de göz önünde tutarak özel eğitim alanına genel bir bakış sağlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Alan yazında yapılan lisansüstü tezlerin özel eğitim alanlarındaki engel gruplarına göre dağılımı nasıldır?
2. Alan yazında yapılan özel eğitim konulu lisansüstü tez çalışmalarının konularına göre nasıl gruplandırılmıştır ve hangi konularda neler çalışılmıştır?
3. Alan yazında yapılan özel eğitim konusundaki lisansüstü çalışmalar hangi yıllarda yapılmıştır?
4. Alan yazında yapılan özel eğitim konusundaki lisansüstü tezlerin kaç tanesi yüksek lisans tezidir, kaç tanesi doktora tezidir?
5. Alan yazında yapılan özel eğitim konusundaki lisansüstü tezlerin kaynakçaları yıl, yerli ve yabancı olarak kaynaklardan nasıl yararlanılmıştır?
6. Alan yazında yapılan özel eğitim konulu lisansüstü çalışmalarda kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin sayısal olarak dağılımı nasıldır?
7. Alan yazında yapılan özel eğitim konusundaki lisansüstü çalışmaların üniversiteler göre dağılımı nasıldır? Hangi üniversitede özel eğitim alanında kaç tane lisansüstü tez yapılmıştır?
8. Alan yazında yapılan özel eğitim konusundaki lisansüstü çalışmalardaki danışman öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
9. Alan yazında özel eğitimin alt başlıklarından birisi olan kaynaştırma programı ile ilgili kaç tane lisansüstü tez vardır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları arasından bir beceriye odaklı olarak yapılan diğer tezlerin haricinde özel eğitim alanını, çeşitli değişkenler açısından inceleyerek alan yazına genel bir boyut kazandıracığı düşünülmektedir. Özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin alan yazın taramasında görülen bir beceriye odaklı çalışmaların aksine özel eğitim alan yazın taramasında genel bir çatı altında lisansüstü tezlere çeşitli değişkenlerle birlikte kolaylıkla ulaşılması sağlanabilir. Bilimsel bilginin üretilmesi ve paylaşılması üniversitelerin en önemli görevlerinden biridir. Üniversiteler, toplumsal işlevlerinden birisi olan araştırma yapmak ve yeni teknolojiler üretmek görevlerinin önemli

bir bölümünü, lisansüstü eğitim sürecinde yapılan araştırmalar ile yerine getirir. Bu bağlamda özel eğitim alanında yapılan lisansüstü araştırmaların alana katkısı önemlidir.

Bilimsel raporlama yaşantısının eğilimlerini belirleyerek ilgili bilim dalında zaman içinde değişen/dönüşen/gelişen durumunun saptanması, araştırmacılarca çalışmalarına yöntem ve konu belirlemede temel teşkil etmektedir. Farklı disiplinlere bakılacak olursa; eğitim bilimleri, eğitim teknolojileri, sosyal bilimler eğitimi, okul öncesi eğitimi, coğrafya eğitimi, fen eğitimi gibi alanlarda tez konularının eğilimlerinin, tezlerde kullanılan yöntemlerin veya çeşitli tanımsal dağılımların değerlendirildiği çalışmalar görülebilir (Bozkaya, Aydın ve Kumtepe, 2012; Geçit ve Şeyihoğlu 2010; Karadağ, 2010; Öksüz, Barut ve Dicle, 2011; Şahin, Yıldız, Duman, 2011; Şimşek, ve diğ., 2008; Yaşar, Aral, 2011).

Bunların yanı sıra; Demirbatır (2001) çalışmasında çalgı eğitimi alanında, yaylı çalgılarla ilgili yapılmış lisansüstü tez bibliyografyasının oluşturulmasını amaçlamış ve bu amaçla 13 üniversitede 1987-1999 yılları arasında yazılan yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri taranarak gruplandırmıştır. Altinkurt (2007) çalışmasında YÖK veri tabanında yer alan 1990 yılından itibaren tamamlanan sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri biçimsel anlamda incelemiştir. Kayhan ve Koca (2004) çalışmalarında 2000-2002 yılları arasındaki tez ve makale çalışmalarını inceleyerek, matematik eğitimi alanında yapılmış olan çalışmaları konu dağılımlarına göre değerlendirmişlerdir (akt. Evrekli, İnel, Deniz ve Balım, 2011).

Yukarıdaki alan yazında da görüldüğü üzere, tez ve makale inceleme üzerine gerçekleştirilen çalışmaların farklı alanlarda dağılım göstermekte ve yapılan araştırmaların tezlerin genel özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buradan hareketle özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanındaki tezlerin incelenmesi konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ve bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Bu çalışma, özel eğitim alanında yayımlanan lisansüstü çalışmalara yönelik bir içerik analizi örneği olması, daha önce bu alana yönelik içerik analizi çalışmalarının sayıca yetersiz olması ve çalışmadan elde edilen bulguların bu alandaki tezlerin niteliği konusunda araştırmacılara bilgi sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların derlenmesi, bilimsel raporlama teknikleri ve bilimsel araştırma kültürüne ait kavramlarla yeni tanışan araştırmacılara; genel eğilimler, kullanılan yöntemler ve konu seçimi gibi unsurlara ilişkin önemli bilgiler verebilir. Disiplini izleyen araştırmacılar ise bu tür çalışmalar ile kendi araştırmalarına yönelik yaklaşımlarını değiştirme ya da geliştirme konusunda bazı izlenimler edinebilirler.

Özel eğitim alanında yapılan alan yazın çalışmaları incelendiği bu çalışmaların beceri öğretimi, öğretmen görüşleri, özel eğitimin alt başlıkları olan zihin engelliler, otistikler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Özel eğitimin çatısı altında genel bir çalışma yapılmadığı, çalışmaların daha çok özelleştirilip alt başlıklar altında çalışıldığı araştırma sonuçlarından elde edilmiştir. Özel eğitim alanında kaynaştırma programının büyük önem taşımasından dolayı özel eğitimin alt başlıklarından olan kaynaştırma programı araştırmada yer alan tek kısımdır. Bu çalışma özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezleri tek bir çatı altında toplayıp alan yazındaki lisansüstü tezlere ulaşmak isteyen diğer araştırmacılar için yol gösterici olacağı için önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2008-2012 yılları arasında yapılan ve YÖK Tez Tarama Merkezi’nde paylaşımına açılan, özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerle ve
- Erişilen tezlerin araştırmanın alt problemlerinde ifade edilen özellikleriyle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. İnsan ve davranışını içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmak gerekir (Karasar, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Patton’a (2002) göre belli bir alanda çalışırken amaca uygun olarak toplanan dokümanlar birer veri kaynağıdır (Akt. Bozkuş-Genç ve Vuran, 2013). Doküman incelemesi tekniği ile yapılan bu çalışma bibliyometrik araştırmalar şeklinde de adlandırılmaktadır. Bibliyometrik araştırmalar yayınların farklı yöntemlerle analiz edilmesine ve bilimsel amaçlı çalışmaların değerlendirilmesine olanak sağlayan araştırmalardır. Bu bağlamda bibliyometrik yöntemler bilimsel çalışmaların sonuçlarının ve etkinliğinin ölçülmesini sağlar. Bibliyometrik araştırmalar bilim dallarının kendi alanlarındaki yayın yeterliliğini; yayın sayısı, yayın niteliği, yayın yapılan dergilerin ait olduğu indekslerin seçimi gibi ölçütler ışığında değerlendirerek geleceğe yönelik bilim politikalarının oluşturulmasına yardımcı olur (Alkan, 2014). Yazılı ve basılı belgeler ise, sonradan oluşturulduklarından, kalıntılara oranla, gerçekten daha uzak olabilirler (Madge, 1965, s. 91, akt. Metin, 2012). Duverger’in (1973) “belgesel gözlem” de dediği bu tekniği,

Rummel (1968) ve daha birçoğu “doküman metodu” olarak tanımladığı bu tekniği Best (1959, s. 118) de “mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” olarak ifade etmektedir (akt. Metin, 2012).

Analiz Birimi/Örnekleme

Özel eğitim ve özel eğitimin alt başlıklarından biri olan kaynaştırma programı anahtar kelimeleriyle YÖK’ün Tez Tarama Merkezi’nde yayınlanmış ve erişime açık olan lisansüstü toplam 72 teze ulaşılmış ve bu tezler analize tabi tutulmuştur. Bu tezlerden 61 tanesi yüksek lisans 11 tanesi de doktora tezidir. Tezler en yoğun yapıldıkları dönemler dikkate alınarak 2008-2012 (5 yıl) tarihleri arasında hazırlanan tezlerden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinin başlangıcında özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları yıl sınırlaması getirilmeden incelenmesine karar verilmiştir. Ancak ulusal tez merkezinin 2008 yılı öncesi tezlerin sayıca az olması ve mevcudun da birçoğunun erişime kapalı olması; benzer şekilde 2013 yılına ait tezlerin de sayısının az olması ve yazar tarafından makale çalışması yapmak amacıyla erişiminin kısıtlanması nedeniyle bu araştırmaya 2008’den önceki ve 2013 yılında yapılan tezler dâhil edilmemiştir. İncelemeye tabi tutulan tezler YÖK’ün ulusal tez merkezinden 07.10.2013-07.01.2014 tarihleri arasında kalan zaman diliminde edinilmiş. Edinilen bu tezlerin yıllara ve düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’deki gibidir:

Tablo 1. İncelenen Tezlerin Düzeyi ve Hazırlanan Yıllara Göre Dağılımı

Tezin Düzeyi	Tezlerin Sayısı	2008	2009	2010	2011	2012
Yüksek Lisans	61	22	24	14	1	-
Doktora	11	6	2	1	1	1
Toplam	72	28	26	15	2	1

Verilerin Toplaması ve Analizi

Bu araştırmada özel eğitim alanında yapılan 75 teze ulaşılmıştır. 75 tezin 72 tanesi YÖK tarafından erişime açılırken, 3 yazar tarafından erişime kapandığı için bu tezlere ulaşılamamıştır. Bu araştırmada ulaşılabilen 72 tez 07.10.2013-08.12.2013 tarihlerinde YÖK’ün Tez Tarama Merkezi’nden (indirilip incelenmiştir).

Araştırmada veriler, içerik analizi ve doküman analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, metinlerin bazı özelliklerini

sayısal olarak belirten bir analiz yöntemi olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir (Bauer, 2003; akt. Alkan, 2014, s. 44). Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2013) göre içerik analizi, özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bu araştırmada da alan yazın incelenerek 2 özel eğitim alan uzmanı 1 alan dışı uzman olmak üzere 3 uzman görüşüne başvurulmuş, ayrıca analiz öncesinde ve sürecinde meslektaş görüşü de alınmıştır. Toplanan veriler üç farklı uzman tarafından analiz edilmiştir. Uzmanlar arasındaki puanlama güvenilirliğini sağlamak için; Miles ve Hubermann’ın önerdiği (akt. Cavkaytar, 2009, s. 137-138) “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Buna göre;

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formülün sonucunun en az .70 olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenirliliğin sağlanacağını belirtmektedir. Bu araştırmanın analizi yapan uzmanlar arası güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. İncelenen tezler analiz edilirken toplam 10 kategori belirlenmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak bulgular kısmında açıklanmıştır. Doküman analizinin birinci aşamasında, örneklem grubunda yer alan ve 07.10.2013-08.12.2013 tarihleri arasında erişim kısıtlaması bulunmayan yüksek lisans ve doktora tezleri pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada ise, bilgisayar ortamına aktarılan 72 tez yıllara ve temalarına göre ayrılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin son aşaması ise bulguların yorumlanması aşamasıdır. Çözümlenen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda temalandırılmış ve tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişken açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır. Bu bölümde araştırmaya ait bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin engel gruplarına göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2’de özel eğitim alanındaki engel gruplarına göre tezlerin dağılımı incelendiğinde; zihin engelliler alanında 30 (%42); otizm alanında 13 (%18); öğretmen, öğrenci, veli, gibi tarafların beceri ve görüşlerine ilişkin 18 (%25); üstün yetenekliler alanında 4 (%5), ve diğer kategorisinde (çok engellilik ile ilgili 1, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) alanında 1, down sendromlularla ilgili 1, görme engelli alanında 1, işitme engeli alanında 1, bedensel engellilerle ilgili 1, özel öğrenme güçlüğü alanında 1) toplamda 7 tane (%10) lisansüstü teze ulaşılmıştır. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin engel gruplarına göre dağılımının sayısal sonuçları incelendiğinde en çok zihin engelliler alanında yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin Türkiye’de zihin engelli bireylerin sayısal olarak daha fazla olması ve diğer engel gruplarına oranla daha yaygın olduğu söylenebilir. En çok yapılan ikinci lisansüstü tezin otizm olduğu, bu sırayı üstün yetenekliler alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının takip ettiği incelenmiştir. Diğer engel grupları alanında her birinden 1 adet lisansüstü tez çalışması yapıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2. *Lisansüstü Tezlerin Engel Gruplarına Göre Dağılımı*

Engel Grupları	Frekans	Yüzde
Zihin Engelliler	30	%42
Otizm	13	%18
Beceriler ve Görüşler	18	%25
Üstün Zekâlılar	4	%5
Diğer	7	%10
Toplam	72	%100

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin konularına gruplarına göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi özel eğitim alanında yapılan 72 lisansüstü tezin konuları incelendiğinde kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ve bunların etkisi 27 (%37.5), görüş 11 (%15), var olan durumun belirlenmesi 9 (%13), test ve programlar 9 (%13), ebeveyn ve eğitimci psikolojisi 4 (%5.5) , destek hizmetler 3 (%4),

akran ilişkileri 3 (%4), tutum 2 (%3), ebeveyn ve kardeş ilişkileri 2 (%3), davranış sorunları 1 (%1), aile eğitimi 1 (%1) şeklinde olduğu görülmüştür. Özel eğitim alanında yapılan 72 lisansüstü tez çalışmalarının çoğunluğu kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ve bunların etkisi konusunda çalışılmıştır.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Lisansüstü Tez Konuları	Frekans	Yüzde
Kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ve etkililiği	27	%37.5
Örnekleme/katılımcı görüşleri	11	%15
Var olan durumun belirlenmesi	9	%13
Test ve Programlar	9	%13
Ebeveyn ve Eğitimci Psikolojisi	4	%5.5
Akran İlişkileri	3	%4
Destek Hizmetler	3	%4
Tutum	2	%3
Ebeveyn ve Kardeş İlişkileri	2	%3
Aile Eğitimi	1	%1
Davranış Sorunları	1	%1
Toplam	72	%100

Görüşler konusunun da en çok çalışılan konulardan biri olduğu görülmektedir. En az davranış sorunları ve aile eğitimi konusunda çalışıldığı görülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerde özel gereksinimli bir öğrenciye bir becerinin bir yöntemle öğretilmeye çalışılması sıkça rastlanılan bir konudur. Bunun sebebi, özel gereksinimli çocukların bazı beceriler konusunda yetersiz kalması olabilir. Tezleri çalışan kişiler de özel gereksinimli öğrencilere bir beceriyi kazandırmayı hedeflemiş olabilir. Bu yüzden beceri öğretimi konusunda sıkça çalışılmış olabilir. Türkiye’de özel eğitim alanında aile eğitimi çalışmaları henüz net bir şekilde yerleşmediğinden incelenen tezlerde aile eğitimi konusunda az çalışılmış denilebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllara Göre Tezler	Frekans	Yüzde
2008	28	%39
2009	26	%36
2010	15	%21
2011	2	%3
2012	1	%1
Toplam	72	%100

Tablo 4’te 2008-2013 yılları arasında özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre; 2008 yılında yapılan özel eğitim alanında 28 (%39), 2009 yılında 26 (%36), 2010 yılında 15 (%21), 2011 yılında 2 (%3) ve 2012 yılında ise 1 (%1) şeklinde bir dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu yıllar arasında en çok 2008 yılında lisansüstü tez yapıldığı ve 2009 yılındaki lisansüstü tezlerin de 2008’de yapılan lisansüstü tez çalışmalarının sayısal olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2010 yılında yapılan lisansüstü tezlerin sayısında 2008 ve 2009 yıllarındaki sayılara oranla bir azalma olduğu görülmektedir. 2011 ve 2012 yıllarında yapılan lisansüstü tezlerin ise toplam 3 tane olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin lisansüstü tezlerin düzeyine göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Özel Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımı*

Lisansüstü Tez Düzeyi	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	61	%85
Doktora	11	%15
Toplam	72	%100

Tablo 5’te özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları tez düzeylerine göre incelendiğinde; yüksek lisans tezlerinden 61 (%85) ve doktora tezlerinden de 11 (%15) tane çalışmaya ulaşılmıştır. Özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin yüksek lisans tez türünde ağırlıklı olarak çalışıldığı, doktora tez düzeyindeki çalışmaların ise yüksek lisans tezlerine oranlara daha az çalışıldığı görülmektedir. Tez düzeyleri sayısal olarak incelendiğinde ise iki tez düzeyi arasındaki farkın fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin kaynakçalarına” ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü Tezlerinin Kaynakçaları

Lisansüstü Tez Türü	Yerli (f)	Yüzde (%)	Yabancı (f)	Yüzde (%)	Toplam
Yüksek Lisans	2520	%55	2088	%45	4608
Doktora	402	%32	839	%68	1241
Yüksek Lisans ve Doktora	2922	%50	2927	%50	5849

Tablo 6’da özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerden 61 tane yüksek lisans tezinin kaynakçaları incelendiğinde 4608 tane kaynağa ulaşılmıştır. Bunların 2520 yerli kaynak (%55), 2088 yabancı kaynak (%45) olduğu görülmektedir. İncelenen 61 yüksek lisans tezinde yerli kaynak kullanımının yabancı kaynak kullanımına oranda daha fazla olduğu görülmektedir. Kaynakların dağılım oranları arasındaki farkın fazla olmadığı görülmektedir.

Yüksek lisans tezlerinde kullanılan kaynaklarda yerli kaynak kullanımının daha fazla olması, bazı üniversitelerin yüksek lisans kabul şartlarında dil puanına gerek duyulmaması etkili bir faktör olabilir.

Tablo 6’da özel eğitim alanında yapılan 11 tane doktora tezinin kaynakçaları incelendiğinde 1241 tane kaynağa ulaşılmıştır. Bunların 402 yerli kaynak (%32) ve 839 yabancı kaynak (%68) olduğu görülmektedir. İncelenen 11 tane doktora tezinin kaynakçalarındaki yerli ve yabancı kaynak dağılımı arasında büyük ölçüde fark olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin kaynakçaları incelendiğinde 11 tezde de yabancı kaynak sayısının yerli kaynak sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bazı tezler için bu fark azken bazılarında büyük ölçüde fark olduğu görülmektedir. 11 tane doktora tezinin kaynaklarında yabancı kaynakların yerli kaynaklara oranla daha fazla olmasında; doktora kabul şartları arasında dil puanının mutlaka gerekli olması, doktora tezlerinin detaylı bilgiler içermesi gibi faktörler etkili olmuş olabilir.

Özel eğitim alanında yapılan 72 tane lisansüstü tezin kaynakçaları incelendiğinde 5849 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bunların 2922 yerli kaynak (%50) ve 2927 yabancı kaynak (%50) olduğu görülmektedir. 72 lisansüstü tezde kullanılan yerli ve yabancı kaynakların sayısal

dağılımında çok küçük bir fark olduğu ve eşit yüzdede dağıldığı görülmektedir. Tablo 7 ve Tablo 8’de 72 lisansüstü tezin, 61 tane yüksek lisans tezin kaynakçası ve 11 tane doktora tezinin kaynakçaları incelendiğinde, doktora tezlerinde yabancı kaynak kullanımının yüksek lisans tezlerinde yabancı kaynak kullanımından daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlere göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7’de özel eğitim alanında yapılan 61 lisansüstü tezin yöntemine göre dağılımı incelendiğinde 43 nicel (%70), 15 nitel (%25) ve 3 karma (%5) yöntemin kullanıldığı görülmektedir. En çok nicel yöntemin kullanıldığı en az karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen 61 lisansüstü tezde en çok kullanılan yöntemin nicel olması, özel eğitim bölümünün çalışma alanının genellikle tek denekli olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 7. *Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı*

	Kullanılan Yöntem	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	Nicel	43	%70
	Nitel	15	%25
	Karma	3	%5
	Toplam	61	%100
Doktora	Nicel	8	%73
	Nitel	2	%18
	Karma	1	%9
	Toplam	11	%100
Genel	Nicel	51	%71
	Nitel	17	%24
	Karma	4	%5
	Toplam	72	%100

Tablo 7’de özel eğitim alanında yapılan 11 doktora tezinde kullanılan yöntem türleri incelendiğinde 8 nicel (%73), 2 nitel (%18) ve 1 karma (%9) yöntemin kullanıldığı görülmektedir. En fazla nicel yöntemin kullanıldığı en az ise karma yöntemin kullanıldığı

görülmektedir. İncelenen 11 doktora tezinde nicel yöntemin kullanımının diğerlerine oranla daha fazla olmasının sebebi genellikle tek denekli araştırma modelinin kullanılması olarak düşünülebilir. Genel olarak özel eğitim alanında yapılan 72 lisansüstü tezde kullanılan yöntemler incelendiğinde ise 51 nicel (%71), 17 nitel (%24) ve 4 karma (%5) yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin genel dağılımında da en fazla nicel yöntemin kullanıldığı en az karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversiteler	Frekans	Yüzde
Gazi Üniversitesi	18	%25
Anadolu Üniversitesi	15	%21
Selçuk Üniversitesi	14	%19
Marmara Üniversitesi	12	%17
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	9	%13
İstanbul Üniversitesi	2	%3
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	%1
Ankara Üniversitesi	1	%1
Toplam	72	%100

Tablo 8’de özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; Gazi Üniversitesi’nde 18 (%25), Anadolu Üniversitesi’nde 15 (%21), Selçuk Üniversitesi’nde 14 (%19), Marmara Üniversitesi’nde 12 (%17), Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde 9 (%13), İstanbul Üniversitesi’nde 2 (%3), Ankara Üniversitesi’nde 1 (%1) ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nde de 1 (%1) tane lisansüstü tez çalışmasına ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “danışman unvanlarına göre dağılımı” ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Lisansüstü Tezlerin Danışman Unvanına Göre Dağılımı*

Danışman Unvanı	Frekans	Yüzde
Prof. Dr.	13	%18
Doç. Dr.	18	%25
Yrd. Doç. Dr.	38	%53
Dr.	1	%1
Öğr. Gör. Dr.	2	%3
Toplam	72	%100

Tablo 9’da özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezler danışman unvanlarına göre incelendiğinde; prof. dr. unvanı ile 13 (%18), doç. dr. unvanı ile 18 (%25), yrd. doç. dr. unvanı ile 38 (%53), dr. unvanı ile 2 (%3) ve öğr. gör. dr. unvanı ile 1 (%1) öğretim üyesinin bu çalışmalara danışmanlık yaptığı görülmüştür.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “özel eğitim alanında yapılan tezlerin lisansüstü tezlerin kaynaştırma ile ilgili olma durumlarına göre dağılımına” ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Lisansüstü Tezlerin Kaynaştırma İle İlgili Olma Durumları*

Kaynaştırma ile ilgili olma durumu	Frekans	Yüzde
Kaynaştırma	13	%76
Birlikte Eğitim Ortamı	4	%24
Toplam	17	%100

Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü 72 tez çalışmasının 17 tanesi kaynaştırma eğitimiyle ilgilidir. İncelenen lisansüstü tezlerin kaynaştırma ve birlikte eğitim ortamı olmak üzere iki şekilde adlandırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Kaynaştırma ile ilgili olan 17 lisansüstü teze ulaşılmıştır. İncelenen 17 tane lisansüstü tezin 13 tanesinin (%76) kaynaştırma, 4 tanesinin (%24) ise birlikte eğitim ortamı başlıkları altında çalışıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları kaynaştırma ile ilgili olma durumlarına göre incelendiğinde toplam 17 teze ulaşılmaktadır. Kaynaştırma başlığı altında ulaşılan tezlerin sayısının birlikte eğitim ortamı başlığı altındaki tezlere oranlara daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin kaynaştırma kavramının kullanımının birlikte eğitim ortamı kavramına oranla daha eski olmasının ve daha sık kullanılmasının etkili olabileceği

düşünülebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma 2008-2013 yılları arasında yapılan özel eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin engel gruplarına göre dağılımı incelendiğinde en çok zihin engelliler alanında çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca tezin yapıldığı tarih bakımından en fazla tezin 2008, en az tezin de 2013 yılında yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla Gazi Üniversitesi’nde, en az Ankara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nde yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezler danışman unvanları açısından incelendiğinde en çok Yrd. Doç. Dr. unvanındaki öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmektedir.

Özel eğitim alanındaki 72 lisansüstü tez düzeyine göre incelendiğinde, yüksek lisans tez türünde ağırlıklı olarak çalışıldığı, doktora tez türündeki çalışmaların ise yüksek lisans tezlerine oranlara daha az çalışıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin düzeylerine göre dağılımına bu konuda yapılmış birçok çalışmada da rastlanmaktadır (Karkin, 2011; Şimşek vd. 2008; Can-Yaşar ve Aral, 2011; Kabaca ve Erdoğan, 2007; Oruç ve Ulusoy, 2008; Erdoğan ve Çağıltay 2009). Doktora eğitimine giriş koşullarının ağırlığı, doktora eğitiminin maddi olarak, zaman olarak, psikolojik olarak yüksek lisans sürecine oranla daha zahmetlidir. Doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden sayıca az olmasında bu faktörler etkili olmuş olabilir.

Özel eğitim alanında yapılan 72 tezdten ‘Kaynaştırma’ başlığı altında ulaşılan tezlerin sayısının ‘birlikte eğitim ortamı’ başlığı altındaki tezlere oranlara daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin ‘kaynaştırma’ kavramının kullanımının ‘birlikte eğitim ortamı’ kavramına oranla daha eski olmasından dolayı olabileceği düşünülebilir. Bu durum Özak ve Diken’in (2010) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Eskiden kaynaştırma ortamı denilirken şimdilerde birlikte eğitim ortamı denilmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfların birlikte eğitim ortamlarına göre düzenlenmesi bu iki kavramın farklı kullanılmasına yol açmış olabilir.

Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerden doktora tezlerinin kaynakçaları

incelendiğinde, doktora tezlerinde yabancı kaynak kullanımının yüksek lisans tezlerinde yabancı kaynak kullanımından daha fazla olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerde kullanılan yerli ve yabancı kaynak kullanımının eşit yüzdelerde çıkması kaynakçaların genel dağılımına göre olmasıyla ilişkilendirilebilir. Doktora tez sayısının yüksek lisans tez sayısına oranla oldukça az olmasına rağmen yabancı ve yerli kaynak kullanımının genel dağılımda yüksek lisans tezleriyle eşit çıkarak doktora tezlerinin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Kıldan ve Ahi’nin (2013) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İncelenen lisansüstü tezlerde özel gereksinimli bir öğrenciye bir becerinin bir yöntemle öğretilmeye çalışılması sıkça rastlanılan bir konudur. Bunun sebebi, özel gereksinimli çocukların bazı beceriler konusunda yetersiz olması olabilir. Tezleri çalışan kişiler de özel gereksinimli öğrencilere bir beceriyi kazandırmayı hedeflemiş olabilir. Bu yüzden beceri öğretimi konusunda sıkça çalışılmış olabilir. Bununla birlikte belli bir alandaki lisansüstü tezlerde konuların genellikle birbirine benzemesi o alanda yapılan ilk tezlere esinlenme ile açıklanabilir. Bu durumu Karadağ (2009) Türkiye’de araştırmacılar yeni ve orijinal konulara ve temalara yöneleceklerine daha önceden yapılan araştırmaların evren veya örneklemelerini değiştirerek tekrarlanmaktadır şeklinde yorumlamaktadır.

Öneriler

Yukarıda tespit edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Görme engelli, işitme engelli, çoklu engel, bedensel engelli gibi konularda daha fazla çalışma yapılabilir.
- Davranış sorunları, aile eğitimi gibi konularda daha çok sayıda çalışma yapılabilir.
- Bu tür araştırmalar araştırmacıların lisansüstü tez konularını belirlerken özgün konu seçmelerine katkı sağlayacağından belli periyotlarda tekrarlanmalıdır.
- Özel eğitim alanında yapılmış tezlerin kaynakça bölümlerinin detaylı olarak incelendiği bibliyometrik bir çalışma yapılabilir.
- Tezlerin yöntem kısımlarında kullanılan nicel, nitel ve karma yöntemlerden hangileriyle çalışıldığı alt başlıkları göz önünde tutularak incelenebilir.
- Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelenebilir ve karşılaştırılabilir.

- Tezleri yürüten tez danışmanlarının unvanları ile yönettikleri tezlerin niteliğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bireyselleştirilmiş sınıf ortamı ile birlikte eğitim ortamının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Al, U. ve Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe üniversitesi kütüphanecilik bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5(1), 19-47.
- Alkan, G. (2014). Türkiye’de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 41-52.
- Altınkurt, L. (2007). Sanat Eğitimiyle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173 (105-113).
- Arıkan, R. (1995). Araştırma teknikleri ve rapor yazma. Ankara: Tutibay Matbaacılık Ltd. Şti.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. İçinde Neçate Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim-1*, (13-25). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bozkaya, M., Aydın, İ. E. ve Kumtepe, E. G. (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (2), 264-277. [Online]: <http://www.tojet.net/articles/v11i2/11228.pdf> adresinden 22.11.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Bozkuş-Genç, G. ve Vuran, S. (2013). Sosyal becerilerin öğretiminde temel tepki öğretimiyle yürütülen araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13(3), 1715-1742.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M., ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 249400)
- Çuhadar, S. (2013). *Özel eğitim*. İçinde Sezgin Vuran (Ed.), *Özel Eğitim Süreci* 2, (3-30). Ankara: Maya Akademi.
- Demirbatır, R. E. (2001). Müzik alanı yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 123-141.
- Demirel, M. (2007). Eğitim programları ve öğretim alanındaki bilim uzmanlığı tezlerinin incelenmesi üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri 17-20 Ekim*, (s. 208-212).
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H. ve Balım, A. G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 11.02.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Erdoğan, F. U. ve Çağiltay, K. (2009). Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. *Akademik Bilişim. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Harran Üniversitesi*.
- Geçit, Y. ve Şeyihoğlu, A. (2011). Türkiye’de bilgisayar destekli coğrafya öğretimi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 327-351.
- Göktaş, B. ve Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 53-63.
- Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 54-63.
- Kaptan, S. (1991). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karkın, A. M. (2011). Müzik bilimleri alanında lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149.
- Kıldan, A. O. ve Ahi, B. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 23-46.
- MEB. (2006) Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. [Online]: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_huk_munda_kararname.pdf adresinden 11.10.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Metin, N. E. (2012). Özel Gereksinimli çocuklar. E. Nilgün Metin (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar 1. Ankara: Maya Akademi.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. Selçuk Üniversitesi *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öksüz, Y., Barut, Y. ve Dicle, A. N. (2011, Ekim). Eğitim bilimleri enstitüsünde yapılan tezlerin çeşitli yönleriyle incelenmesi. *Sözel/poster Bildiri, Samsun Sempozyumu: Samsun’a Bir Parantez Açıyoruz*, Samsun.
- Özak, H. ve Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1) 43-58.
- Şahin, M., Yıldız, D. G. ve Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 96-121.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 70-90.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İnönü Evlilik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Ferhat BAYOĞLU¹

Abdullah ATLI²

Geliş Tarihi: 16.05.2014 Kabul Tarihi: 31.10.2014

Öz

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerin evliliğe yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile bir ölçek geliştirmektir. Katılımcılar 2013-2014 akademik yılında Türkiye'deki üç farklı üniversitede öğrenim gören 696 üniversite öğrencisinden (384 kız ve 312 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 26 yaşları arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, Cronbach alfa, test-tekrar test, testi yarılama analizleri yapıldı ve yapı geçerliği için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri gerçekleştirildi. Sonuçlar, İnönü Evlilik Tutum Ölçeği'nin (İETÖ) toplam varyasyonun % 36'sını açıklayan tek faktörlü bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri .87 ve .90 değerleri arasında bulunmuştur. Bu bulgular, geçmiş araştırmaların bulguları ışığında tartışıldı ve sonraki çalışmalar için araştırmacılara öneriler verildi.

Anahtar kelimeler: evlilik, genç yetişkinlik, üniversite öğrencileri, evlilik tutumu.

¹ Ferhat Bayoğlu, Anadolu Üniversitesi, fbayoglu@anadolu.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr. Abdullah Atli, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abduallah.atli@inonu.edu.tr



Inonu Marriage Attitude Scale: Validity and Reliability Analysis

Submitted by 16.05.2014 Accepted by 31.10.2014

Abstract

The purpose of this research is to develop a scale to measure the attitude of young adults about marriage. The participants consist of 696 undergraduate students (384 female and 312 male) which are educating at three different universities in 2013-2014 academic year in Turkey. The age of the participants ranged 18-26 years. To determine the reliability of the scale, Cronbach alpha, test-retest, split-half reliability coefficients were conducted and for construct validity, exploratory and confirmatory factor analysis were performed. The results showed that Inonu Marriage Attitude Scale (IMAS) was comprised of one factor with a total variance of % 36.77. The reliability of the scale was found between .87 and .90. These findings were discussed in the light of previous studies and suggestions were given to researchers for further studies.

Keywords: marriage, young adulthood, college students, marital attitude.

Giriş

Dünyanın hiç bir yerinde ailesiz bir topluma rastlanmamıştır ve tarihsel olarak en eski sosyolojik kurumlardan biri olan ailenin sağlıklı bir yapıda olması, toplumların refahı, mutluluğu ve güçlülüğü ile doğrudan ilişkili olarak görülmüştür (Koçinoğlu, 1991). Evlilik ise, günümüzde yasalar ve toplumsal kurallara göre aile kurumuna hukuki bir nitelik kazandıran ve yeni bir aile kurmanın tek ve meşru yolu olarak kabul edilen bir kurumdur (Kayhan ve Seçkin, 1999).

İnsanların yaşamları boyunca almış oldukları bazı önemli kararlar vardır ve bu kararlar yaşamlarının büyük çoğunluğunu etkileyen türden kararlardır. Bu anlamda evlilik de insan yaşamında çok önemli bir dönüm noktasını, evlilik kararı ise yaşamın en zor ve en önemli kararlarından birisini oluşturmaktadır. Toplumun hangi kesiminden olursa olsun bireyler, belli bir yaşa geldiklerinde hayatı bir başkasıyla paylaşma ihtiyacı duyarlar ve kendilerine uygun bir eş bulup evlenirler (Ondaş, 2007).

Türk Medeni Kanunu'na göre evlilik, tam ve sürekli bir hayat ortaklığı yaratmak üzere ayrı cinsiyetteki iki kişinin hukuken makbul ve geçerli birleşmesi olup, sosyal, ahlaki ve aynı zamanda hukuki bir kurumdur (Keklik ve Yıldırım, 2012). Evlilikle ilgili olan tanımlar bize evlenmenin, yeni bir aile kurmada ön koşul olduğunu göstermektedir ve evlenme ile aile kurumunun oluşturulması, evliliğe sosyal bir nitelik kazandırmaktadır (Kayhan, 2011; Kayhan ve Seçkin, 1999).

Bireylerin evlenme nedenleri incelendiğinde; ekonomik etkenlerin, yalnızlıktan kurtulmanın, cinsel doyumun yasal şekilde sağlanmasının, statü ve bağımsızlık kazanmanın ve sahiplenme duygusu gibi etkenlerin etkili olduğu görülmektedir (Güleç, 2013; Özgüven, 2009). Bir yaşam biçimi olarak evlilik olgusuna, birbirinden çok farklı kültürlerde evrensel düzeyde rastlanması, evliliğin kişisel ve toplumsal çeşitli işlevleri yerine getirmesinden kaynaklanmaktadır (Güleç, 2013; Kayhan, 2011).

Evliliğin işlevi ve önemini ortaya koymak amacı ile bireylerin niçin evlendiği konusu araştırmacılar da tarafından incelenmiştir. Evlilik ve eş seçme konusunda üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Özgüven, 1994; akt. Özgüven, 2009), evliliğin neden gerekli olduğu sorusunu öğrencilerin % 68'i, yaşantılarını bir başkasıyla paylaşmak için şeklinde cevaplandırmışlardır. Bu sorunun seçenekleri arasında bulunan, çocuk sahibi olmak, ileride yalnız kalmamak, evlilikte cinsel ilişkiye izin verilmesi ve ailenin baskısı gibi

cevapların yüzdesi ise daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerin % 10'u ise evliliğin gereğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin % 84'ü yaşamını bir eşle paylaşmak, % 11'i yalnız kalmamak için ve geleneklerden dolayı, % 5'i ise çocuk sahibi olmak için evliliği düşündüklerini söylemişlerdir (Durmazkul, 1991; akt. Özgüven, 2009).

Üniversite öğrencilerinin evliliğe ilişkin görüşlerinin incelendiği başka bir çalışmada (Ondaş, 2007), *evlilik, hayatı sevilen biriyle paylaşmak için yapılmalıdır* görüşü ile birlikte *evlilik, çocukların sağlıklı kimlik kazanması için olmalıdır* ve *evlilik, neslin devamını sağlar* görüşleri ile birlikte *evlilik, cinselliğin daha rahat yaşanmasını sağlar* ve *evlilik, daha düzenli bir hayat sağlar* görüşlerine araştırmaya katılan katılımcıların yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin eş seçimine ve evliliğe ilişkin görüşlerinin incelendiği başka bir çalışmada ise (Kılıç, Kaygusuz, Bağ ve Tortumluoğlu, 2007), öğrencilerin evliliğe ilişkin yükledikleri anlamlar incelenmiş ve araştırmaya katılan gençlerin evliliği, *yeni bir hayat ve düzenli bir yaşam* olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Sanayileşme ile yaşanan hızlı toplumsal gelişmeler, geçmiş dönemlerden günümüze evliliğin yapısını değiştirmiş olup bu değişim, evliliğin yapısının incelenmesinin ve değerlendirilmesinin önemini artırmıştır. Bu anlamda aile ve aile yapısının iyi bir şekilde değerlendirilmesi, aile içindeki zorlukların, problemlerin, çocuklar ve ebeveynler arasındaki sorunların anlaşılması ve evlilik ilişkisinin değerlendirilmesi açısından önemlidir (Güleç, 2013).

Küresel değerlerin ön plana çıktığı ve hızlı bir değişimin yaşandığı bu dönemde, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, toplumsal yapıların değişmesine ve yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Bilgi çağında yaşanan bu değişimler, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa ülkelerinin yanı sıra diğer ülkelerde de ailenin oluşumunda, çözülmesinde ve tekrar oluşma süreçlerinde dikkat çekici değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur (Kotowska ve diğ., 2010; akt. Bener ve Günay, 2012). Yaşanan bu hızlı değişim süreci, evlilik ve aile kurumu ile ilgili de bazı yenilik ve değişimleri de birlikte getirmiştir. Aile ve evlilik yapısında meydana gelen değişmelerin de aynı şekilde toplumsal yapıyı etkilemesi ve değiştirmesi söz konusu olabilmektedir. İlk evlenme yaşının yükselmesi, evlilik sayısında ciddi azalmalar meydana gelirken; boşanma oranlarının önemli ölçüde artması gibi yaşanan değişimler, toplumsal yapıyı ve özellikle de o toplumu oluşturan bireylerin evlilik ve aile kurumuna ilişkin tutumlarını etkileyebilmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2008-2013 yılları arası evlenme ve boşanma oranları ile ilgili verileri incelendiğinde, evlenen çift sayısında son 5 yılda yüzde 5,95 oranında azalma meydana geldiği görülmektedir. 2008 yılında binde 9,03 olan kaba evlenme hızı da 2012 yılında binde 8,03'e gerilemiştir. 2012'de evlenen çiftlerin sayısı ise 603 bin 751'e gerilemiştir. 2013 yılında ise bu sayı önceki yıla göre yüzde 0,6 azalarak 600 bin 138'e düşmüştür. Veriler incelenmeye devam edildiğinde, boşanan çiftlerin sayısının 2013 yılında, bir önceki yıla göre % 1,6 artarak 125 bin 305'e yükseldiği görülmektedir. 2013 yılı içinde gerçekleşen boşanmaların % 40,3'ü evliliğin ilk 5 yılı içinde, % 21,5'i ise evlilik süresi 6-10 yıl arası olan çiftlerde gerçekleşmiştir. Bu bilgilerden hareketle özetle, son yıllarda Türkiye'de evlenme sayısında düşüş görülürken, boşanmalarda ise tersi bir durumun olduğu söylenebilir.

Yine TÜİK verilerine göre ortalama ilk evlenme yaşı, 2008 yılında erkekler için 26,2, kadınlar için 22,9'dur. 2012 yılı verilerine göre, ortalama ilk evlenme yaşı erkekler için 26,7, kadınlar için 23,5'dur. 2013 yılında ise bu değerlerin erkekler için 26,8'e, kadınlar için ise 23,6'a yükseldiği görülmektedir. Ortalama ilk evlenme yaşında son yıllarda hem erkekler de hem de kadınlarda artış olması ile birlikte, burada dikkat çeken başka bir önemli nokta, ilk evlenme yaşının özellikle genç yetişkinlik dönemi olarak adlandırılan döneme denk geliyor olmasıdır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Ondaş, 2007), araştırmaya katılan öğrencilerin %52.2'sinin en uygun evlenme yaşını 26-29 yaşları; %37.1'inin ise 22-25 yaşları olarak gördüğü belirtilmiştir. Üniversite öğrencilerinin evlilik konusundaki görüş ve düşüncelerinin incelendiği başka bir çalışmada (Türkaslan ve Suleymanov, 2010), üniversite öğrencilerinin en uygun evlenme yaşını 22-25 yaş aralığı olarak belirtmişlerdir. Kılıç ve diğerleri (2007), üniversite öğrencilerinin eş seçimine ve evliliğe ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarında ise, araştırma kapsamına alınan gençlerin büyük çoğunluğunun (% 56.6), evlenme yaşı olarak 25-28 yaş arasını uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Ekşi'nin (2005) evliliğe hazırlık aşamasındaki karı-koca adaylarının evlilik ve anne-baba olma üzerine düşünceleri konulu çalışmasında evlenmek üzere olan katılımcıların yaşları incelendiğinde; ilk sırada % 42 ile 20-24 yaş grubundakiler yer almaktayken, % 40 oranıyla ikinci sırada 25-29 yaş grubundakiler yer almaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda evlilik kararına en yakın yaş grubunu oluşturan, 18-30 yaşları genç yetişkinler için önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Diğer gelişim dönemlerinde

olduğu gibi, birden fazla ve önemli değişikliklerin yaşandığı bu dönemde karşı cinsle yakın ilişkiler kurma dönemin en önemli gelişim görevlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde gençler, Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre yakınlığa karşı yalıtılmışlık/yalnızlık dönemi içerisinde bulunmaktadır ve kurama göre genç yetişkinlik dönemi, genel hatlarıyla geç ergenlikten orta yaşlara kadar olan, aile kurma ve kur yapma dönemini kapsamaktadır. Eğer arkadaşlarla veya eşle yakınlık kurulamazsa, Erikson'a göre genç, kimseyle sevgi ve paylaşma yaşamaksızın yalnız olur ve yalıtılmışlık hisseder (Elkind, 1970; Erikson, 1977). Havighurst'un gelişim görevlerine göre de, bireyler 18-30 yaş arasında genç yetişkinlik dönemindedirler ve bu dönemde eş seçme, aile kurma, bir partner ile yaşamayı öğrenme, bağımsız bir ev kurma, aile kurma gibi gelişim ödevlerini yerine getirmeleri gerekir (Seiffge-Krenke ve Gelhaar, 2008).

Evlilik ve aile kalıplarında yaşanan değişim süreci genç yetişkinleri, hem çocukluk hem de gençlik dönemlerindeki planlarını ve tutumlarını etkileyebilmektedir. Evlilik ve aile hayatına ilişkin yaşanan bu değişimlerin, gençlerin evliliğe ilişkin bazı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Yaşamları boyunca neredeyse bütün insanların evlendikleri göz önünde bulundurulacak olursa, evlilik tutumundaki bu değişiklikler dikkate alınması gereken önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Braaten ve Rosen, 1998). Örneğin önceki yıllar ile karşılaştırıldığında, bireylerin daha geç evlenmekte olduğu ve boşanma oranlarında da ciddi artışlar olduğu görülmektedir. Son derece yerleşik olan pozitif ve negatif evlilik tutumları, ilişkiler ile ilgili inançları ve ilişki içerisindeki davranış şekilleri ve evlenmeye karar verme gibi daha sonraki evlilik ile ilgili davranışları etkilemektedir (Rosen ve Park, 2013).

Ülkemizde evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarının son yıllarda popülerlik kazanmaya başlamasına rağmen (Kalkan, 2002; Kalkan ve Kaya, 2007; Yılmaz, 2009; Yalçın, 2010; Duran, 2010), evlilik öncesinde genç yetişkinlerin evliliğe ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların henüz yaygınlaşmadığı görülmektedir. Sağlıklı bir evliliğin oluşturulması açısından gençleri evlilik, evliliğe ilişkin olumlu tutum, aile yaşamı ve ailede rol paylaşımı gibi konularda bilinçlendirmek oldukça önemlidir. Evliliğe aday gençlerin, evlilik ve evlilik yaşamına ilişkin tutumlarını belirlemek ve bu konuyla ilgili farkındalık ve bilinç düzeylerinin artırmak, gençlerin evliliğe ilişkin tutumlarının ölçülmesini gerektirmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurtdışında bireylerin evliliğe ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş çeşitli ölçme araçları bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi, Braaten ve Rosen (1998), tarafından geliştirilen “Evlilik Tutumu Ölçeği”dir (Marital Attitude Scale). Bu çalışmada evlilik tutum ölçeği ile heteroseksüel evliliğe yönelik küresel memnuniyet değerlendirilmiştir. Ölçek, 23 madde ve 4’lü likert türünde ve hem evli hem de evli olmayan bireylerin tutumlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar evliliğe karşı olumlu tutumu göstermektedir. Başka bir çalışmada (Rosen ve Park, 2013) ise, Evlilik Ölçeği (Marital Scale); *evliliğe ilişkin niyet, evliliğe yönelik genel tutumlar* ve *evliliğin farklı yönleri için beklentiler* olmak üzere üç ayrı başlık altında ele alınmış ve bu konulara ilişkin olmak üzere üç ayrı ölçeği kapsayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Evliliğe ilişkin genel tutumları ölçen ve 7’li likert türünde geliştirilen ölçeğin, 10 maddeden ve olumlu tutum, olumsuz tutum ve şüphe/korku olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Nilforooshan, Navidian ve Abedi (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, Evlilik Tutum Ölçeği’nin (Marital Attitude Scale, (MAS, Braaten ve Rosen, 1998) Farsça’ya uyarlanmasıyla ilgili olarak geçerlik ve güvenirlik analizi çalışması yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları da MAS’ın çok boyutlu bir yapıda olduğunu göstermiştir. Evliliğe yönelik tutum, bireylerin evliliğe yönelik tutumları ve evliliğe yönelik genel tutumlar olarak iki ayrı boyuta sahiptir ve ayrıca genel evlilik tutumu ise; kötümserlik, iyimserlik ve ideal tutum olmak üzere üç farklı tutumu içermektedir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, genç yetişkinlerin evliliğe ve aile yaşamına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmış bir çalışmada (İşmen Gazioğlu, 2006), çalışma kapsamında 109 maddelik bir anket formu geliştirilmiştir. Ankette bulunan ifadeler beş seçenekli Likert ölçek tipine göre derecelendirilmiştir. Başka bir çalışmada (Bener ve Günay, 2012), gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla 22 maddelik bir anket formunun çalışma kapsamında geliştirildiği görülmektedir. Anket beş seçenekli Likert tipine göre hazırlanmıştır. Yurtiçinde gençlerin evliliğe ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar gözlenmiş olsa da, hâlihazırda yapılmış olan herhangi bir ölçek çalışmasına ise rastlanmamıştır ve gençlerin evliliğe ilişkin bu tutumlarını ölçmeye yönelik yönelik bir ölçme aracına duyulan gereksinimden de hareketle bu çalışma, gençlerin evliliğe ilişkin tutumlarını ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçme aracının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgileri saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, çalışma grubu, veri toplama araçları ve çalışmaya ilişkin işlem hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören 723 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde, öğrenimine devam eden farklı fakülte ve bölüm düzeyinde öğrencinin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak farklı sebeplerden (eksik doldurma, kontrol maddelerini yanlış doldurma, uç değerlere sahip olma) dolayı araştırmada analize 696 öğrenci alınmıştır. Bu 696 öğrencinin 384'ü erkek 312'si kadındır. Ayrıca, test-tekrar test yöntemi için 67 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılanların tamamı bekârdır. Araştırmada analize dâhil edilen öğrencilerin yaşları 17-29 arasında değişmektedir (\bar{X} :20.66, Ss:1.75).

Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu çalışma, genç yetişkinlerin evliliğe ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirilecek ölçeğe madde havuzu oluşturulmasında öncelikle ilgili alanyazın incelemesi yapılmıştır. Bu aşamanın ardından ölçeğe madde havuzu oluşturulmasında ilgili alanyazın ile birlikte, konu ile ilgili mevcut ölçekler (Braaten ve Rosen, 1998; Rosen ve Park, 2013) ve uzman görüşlerinden evliliğe ilişkin tutumlara ilişkin elde edilen bilgiler dikkate alınmıştır. Oluşturulan madde havuzunda, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan ve ikisi yüksek lisansını ikisi de doktorasını tamamlamış olan dört uzmanının her bir maddeye ilişkin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamanın ardından oluşturulan 30 maddelik denemelik ölçek formu, pilot uygulama ile 27 üniversite öğrencisine uygulanmış, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, yazım hatalarının var olup olmadığının belirlenmesinin yanı sıra ölçeğin ne kadar sürede doldurulduğu da tespit edilmiştir. Ardından oluşturulan 30 maddelik ölçek formuna iki tane kontrol maddesi (m13: Bu madde için lütfen beşinci seçeneği işaretleyiniz, m22: Bu madde için lütfen üçüncü seçeneği işaretleyiniz) gelişigüzel olarak yanıtlayanları saptamak amacıyla eklenmiş ve çoğaltılarak öğrencilere uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Ölçek 5'li likert tipindeki derecelenmeler; *Hiç katılmıyorum* (1), *Nadiren katılıyorum* (2), *Biraz katılıyorum* (3), *Katılıyorum* (4) ve *Kesinlikle katılıyorum* (5) şeklindedir. Elde edilen puanın yüksek olması evliliğe yönelik olumlu tutumu, düşük puan ise evliliğe yönelik olumsuz tutumu ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS.21 paket programına girilirken, kontrol maddelerine yanlış cevap veren ve eksik işaretleme yaptığı belirlenen 27 ölçek formu analize alınmamıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerin analize uygunluğunu tespit etmek için öncelikle verilerin dağılım özellikleri incelenmiştir. Bunun için öncelikle her madde için uç değerleri tespit etmek için -3 ile +3 Z değeri dikkate alınmış ve 143 veri bu kritere uymadığı için veri setinden çıkarılmıştır. Buna ek olarak, tüm maddelerin çarpıklık ve sivrilik değerlerine bakılmış ve her maddenin çarpıklık ve sivrilik değerlerinin -1.00 ile 1.00 arasında olduğu bulunmuştur. Araştırmanın analiz işlemleri için geriye kalan 553 veri ile analize devam edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde evlilik tutum ölçeğinin yapısını ortaya çıkarmak için kullanılan açımlayıcı faktör analizi, ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için kullanılan doğrulayıcı faktör analizi ve ölçeğin güvenirlilik analizlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

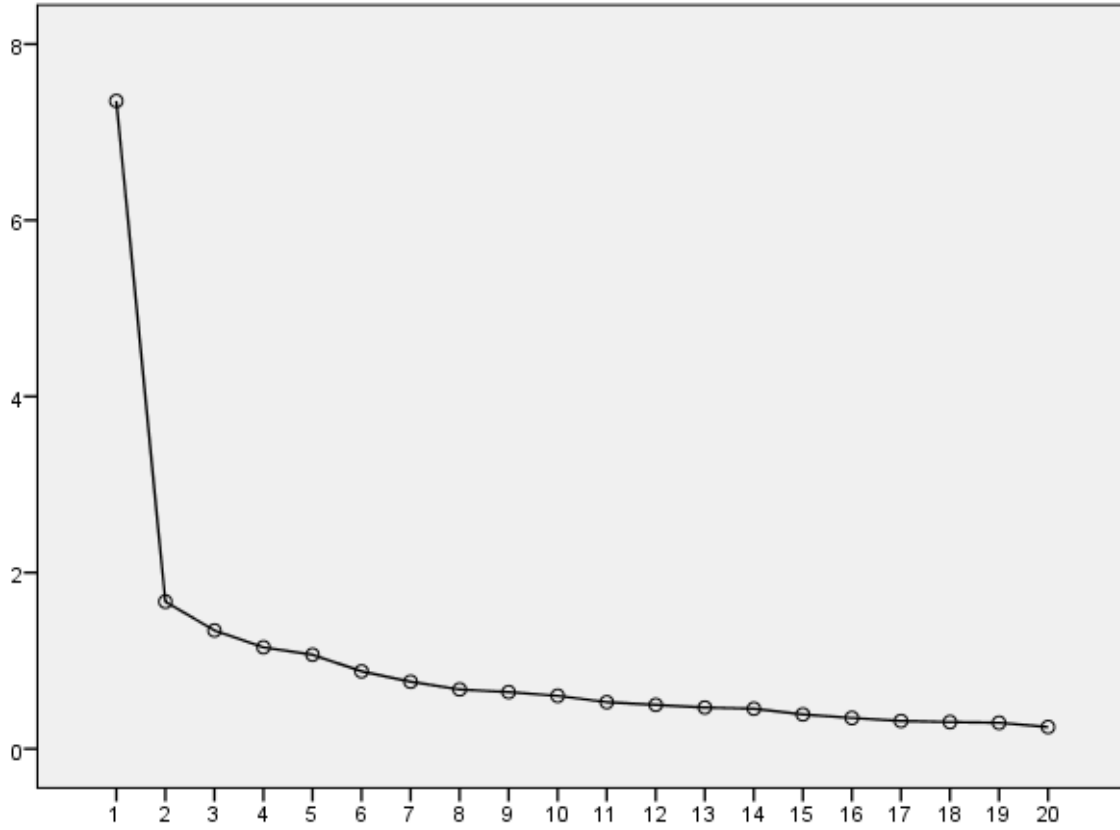
İETÖ'nün Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

a) Açımlayıcı Faktör Analizi: Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile test edilmiştir (Gorsuch, 1997). Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken şu ölçütler dikkate alınmıştır: 1) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması; 2) Her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az .50 değerine sahip olması; 3) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik olarak tutarlı olması ve 4) Maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha yukarı olması (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu kriterlere uymayan maddeler işlem sırasına göre ölçekten çıkarılmıştır. İlk olarak .50'nin altında faktör yükü olan 6 madde (9, 14, 20, 28, 29, 30)

ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra faktör yükü .50'nin altında olan 2 madde (8 ve 13) daha ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin çıkarılmasıyla 12. maddenin faktör yükünün de .50'nin altında yer aldığı belirlenmiş ve bu maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerde Kaiser-Meyer Olkin değeri .90 olarak kaydedilmiş olup Bartlett's Testi sonucunun [$\chi^2= 4664.344$ $df = 190$ $p < .001$] anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, madde örnekleminin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili değerlendirmelerde, KMO değerlerinin .60 ve yukarı düzeyde olması yeterli kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ayrıca, tek tek her bir maddenin faktör analizine uygunluğu da anti-image korelasyon matrisi yoluyla incelenmiştir. Anti-Image Correlation matrisinde yer alan MSA değerleri en düşük .50 olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2009). Bu değer .50'nin altında olduğu durumlarda, değişkenler çıkarılarak analiz tekrarlanır. Yapılan analizlerde maddelerin Anti-image Correlation değerlerinin .84 ile .95 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre her maddenin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından veriler üzerinde temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak, birinci faktörün öz değeri ve açıkladığı varyans oranının yüksek iken ikinci faktörde bu değerlerin oldukça düşük çıkması, buna karşılık ikinci faktör ile sonraki faktörlerin öz değeri arasında yakınlık bulunması, ölçeğin tek boyutluluğunu göstermektedir (Lord, 1980; akt. Çokluk ve diğ., 2012). Faktör sayısına sağlıklı karar vermek için öz değer dışında çizgi grafiği (Şekil-1) de incelenmiştir.



Şekil 1. İETÖ'nün Faktör Analizi

Şekil 1'de kırılma indeksine bakıldığında ölçeğin tek faktörlü bir yapı içerdiği saptanmıştır. Bu nedenle, tek faktörlü bir yapı için yeniden analizler yapılmıştır ve yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 36,77'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü üzere, İETÖ'nün faktör yapısının toplam varyansın % 36,77'sini açıklayan ve özdeğeri 7.354 olan tek boyutlu bir yapıda olduğu gözlenmektedir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir. (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca bu maddelerin faktör yükünün .46 ile .73 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yükü ne kadar yüksek olursa o maddelerin açıklayıcılık gücü o derecede iyi kabul edilmektedir. Genel olarak az sayıda maddenin faktör yükü .30 olması kabul edilebilir bir ölçü olarak benimsenmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu veriler, tek faktörlü bir yapıda bu madde yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddeler	Faktör Yükleri
Madde1	.73
Madde2	.71
Madde3	.68
Madde4	.66
Madde5	.63
Madde6	.62
Madde7	.62
Madde8	.61
Madde9	.61
Madde10	.60
Madde11	.59
Madde12	.58
Madde13	.58
Madde14	.58
Madde15	.57
Madde16	.56
Madde17	.54
Madde18	.52
Madde19	.50
Madde20	.47
Madde21	.46

Açıklanan toplam varyans % 36,770

Özdeğer

7.354

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için, AMOS 21 paket programı kullanılmıştır (Arbuckle, 2012). DFA, açıklayıcı faktör analizinde elde edilen tek faktörlü modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tablo 2’de İnönü Evlilik Tutum Ölçeği’nin uyum iyiliği indeksleri sunulmuştur.

Tablo 2. İnönü Evlilik Tutum Ölçeği’nin Uyum İyiliği İndeksleri

	CMIN	DF	CMIN/DF	GFI	NFI	CFI	RMSEA	RMR
Tek faktörlü model	499.734	172	2.905	.91	.90	.93	.059	.043

Uyum indekslerinden RMSEA için .06 ve SRMR .08 ya da daha az bir değer model için kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). CFI, GFI, AGFI uyum indeksleri .90 kabul edilebilir, .95 ve üstü iyi bir uyum indeksi olarak kabul edilir (Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998). Tablo 2’de verilen faktör analizi ölçüm değerlerine bakıldığında, 21 maddeli tek faktörlü ölçeğin modele ilişkin $\chi^2 = 499.73$ $sd = 172$, $\chi^2/sd = 2.905$, değerleri saptanmıştır. Bununla birlikte, CFI= .93, GFI= .91, NFI=.90 ve RMR = .04 değerleri ile ölçeğin kabul edilebilir uyum değerlerinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, RMSEA’nın .05 değeri ile kabul edilebilir uyum değerine sahip olduğu görülmektedir.

İETÖ’nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 3’de görüldüğü gibi, İnönü Evlilik Tutum Ölçeği’nin güvenirliliği, iç tutarlılık, test-tekrar test ve testi yarılama güvenirlilik yöntemleri ile hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .90, test-tekrar test güvenirliliği ise .87 olarak bulunmuştur. Spearman Brown testi yarılama yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayısı ise .88 şeklindedir. Güvenirlilik katsayısının .70 ve üzerinde olması test puanları için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu bilgiler dikkate alındığında, hesaplanan güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca her maddenin madde-toplam korelasyonuna ilişkin değerler incelendiğinde, bu değerlerin .48 ile .73 arasında değiştiği bulunmuştur. Field (2009), bu değerlerin .30’un altında olmaması gerektiğini belirtmektedir

ve buna göre ölçek maddelerinden elde edilen puanların toplam puanla kabul edilebilir düzeyde korelasyon gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 3. İnönü Evlilik Tutum Ölçeği'nin Güvenirliğe İlişkin Değerleri

	Cronbach Alpha	Sperman Brown Testi Yarılama	Test-tekrar test
İETÖ	.90	.88	.87

Tartışma

Bu çalışmada genç yetişkinlik döneminde bulunan bireylerin evliliğe ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir *Evlilik Tutum Ölçeği* geliştirilmesi amaçlanmış ve yapılan analizler sonucunda 21 maddelik ve 5'li likert türü bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, İETÖ'nün tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile geliştirilmiş İETÖ'nün bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu saptanmıştır.

Güvenirlik analizleri için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test güvenirliliği ve Spearman Brown testi yarılama testi sonuçlarına göre, İETÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Son zamanlarda evlilik kurumunda ve evlilik rollerine ilişkin tutumlarda meydana gelen değişikliklerden dolayı; evliliğe ilişkin tutumlar üzerine yapılan araştırmalarda son yıllarda artışlar olduğu görülmektedir (Bener ve Günay, 2012; Kılıç ve diğ., 2007; Ondaş, 2007; Türkaslan ve Suleymanov, 2010). Alanyazında evliliğe ilişkin tutumu belirleme yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle evliliğin işlevleri, eş seçimi ve üniversite öğrencilerinin gelecekteki evlilik durumlarına ilişkin beklenti ve arzularını özetle evlilik ile ilgili gençlerin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bilgiler anket tekniği yoluyla elde edilmiştir. Bu anlamda ülkemizde genç yetişkinlerin evliliğe ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmış bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu alandaki ölçeklerin eksikliğinden dolayı, evlilik tutumu, evlilik beklentileri, inanç ve davranışları arasındaki ilişki yeterince açıklanamamıştır.

Yurtdışında evliliğe ilişkin tutumu belirleme yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, Braaten ve Rosen (1998), tarafından geliştirilen Evlilik Tutum Ölçeği'nin (ETÖ), İETÖ gibi tek boyutlu olarak geliştirildiği görülmektedir. Üç ayrı ölçek çalışmasını kapsayan 'Evlilik Ölçeği' adlı çalışma kapsamında (Rosen ve Park, 2013) geliştirilen Evliliğe İlişkin Genel Tutumlar Ölçeği'nde (İGTÖ) maddeler olumlu ve olumsuz tutum olmak üzere iki faktörü yansıtmak şekilde yazılmıştır; ancak yapılan analizler sonucunda ölçeğin olumlu tutum, olumsuz tutum ve evlilik yönelik duygusal tepkileri, özellikle, korkuları ve kuşkuları belirten korku/şüphe alt faktörü olmak üzere üç boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Aslında İETÖ'in yapı geçerliğini belirlemek için gerçekleştirilen faktör analiz sonucunda da ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak, birinci faktörün öz değeri ve açıkladığı varyans oranının yüksek iken ikinci faktörde bu değerlerin oldukça düşük çıkması, buna karşılık ikinci faktör ile sonraki faktörlerin öz değeri arasında yakınlık bulunması, ölçeğin tek boyutluluğunu göstermektedir (Lord, 1980; akt. Çokluk ve diğ., 2012). Faktör sayısına sağlıklı karar vermek için öz değer dışında çizgi grafiği de incelenmiş ve bu doğrultuda tek faktörlü bir yapı için yeniden analizler yapılmıştır ve yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 36,77'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Sosyal bilimlerde yapılan tek faktörlü ölçek yapılarında % 30 ve daha fazla oranındaki toplam varyans oranlarının yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Hem ETÖ hem de İGTÖ, İETÖ'den farklı olarak hem evli olan hem de daha önce hiç evlenmemiş olan bireyler için kullanılabilir bir yapıda hazırlanmıştır. Ölçeklerde bulunan maddeler evli olan, daha önce evlenmiş olan veya daha önce hiç evlenmemiş olan yetişkin ve ergenlere uygun olacak şekilde yazılmıştır. Ölçeklerde kişinin mevcut ve gelecekteki evliliğine yönelik duygularına ilişkin maddelerle birlikte, bir bütün olarak evlilik kurumuna yönelik duygular ile ilişkili maddeler de bulunmaktadır. İETÖ ise, daha çok daha önce hiç evlenmemiş olan genç yetişkinlerin bir bütün olarak evliliğe ilişkin tutumlarının yanı sıra gelecekteki evlilik durumlarına ilişkin öznel algılarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu farklılıktan dolayı ölçeğin uygulanabileceği grup evlenmemiş genç yetişkinlerle sınırlı kalmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, İETÖ'nün genç yetişkinlerin evliliğe ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilir yeterlikte psikometrik özellikler açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak, ölçeğin faktör analizi çalışmalarının aynı örneklem grubu üzerinde yapılmış olması bir sınırlılık olarak kabul edilmiş, bu anlamda ölçek ile yapılacak yeni çalışmalarda araştırmacıların kendi örneklemeleri üzerinde ölçeğin

faktör yapısını değerlendirerek kullanmaları önerilebilir. Bu ölçek farklı üniversitedeki öğrenci gruplarına da uygulanabilir. İlerde yapılacak çalışmalarda araştırmacılar öğrencilerin evlilik tutumunu eş seçimi, romantik ilişki, evlilik ve ilişki doyumu gibi değişkenlerle çalışmanın yanında farklı demografik değişkenlerle de çalışabilirler. Bu çalışma sadece üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ancak bu öğrenci grubunun kendi yaş gruplarındaki tüm gençleri temsil etmeleri mümkün değildir. Bu nedenle daha geniş örneklem grupları ve farklı popülasyondan gençler de dâhil edilerek yapılacak çalışmaların da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada, araştırma kapsamında sadece evli olmayan örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu doğrultuda, İETÖ evli olan bir örneklem grubu ile de karşılaştırılabilir. Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin evlilik tutumu üzerine farklı çalışmalar yaparak ilgili alanyazına katkı sağlayabilirler.

Kaynakça

- Arbuckle, J.L. (2012). *IBM SPSS Amos 21user's guide*, U.S. Government Users Restricted Rights.
- Bener, Ö. ve Günay, G. (2012). Gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-27
- Braaten, E.B. ve Rosen L.A. (1998). Development and validation of Marital Attitude Scale. *Journal of Divorce and Remarriage*, 29, 83-91.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duran, Ş. (2010). *İlişki geliştirme programının romantik ilişki yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elkind, D. (1970). *Erik Erikson's eight stages of man*. New York Times Magazine, April, 81-86.
- Erikson, E.H. (1977). *Childhood and society*. London: Paladin Grafton Books.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed). London: Sage Publishing.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis, its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68 (3), 532-560.
- İşmen, Gazioğlu, A. E (2006). Genç Yetişkinlerin Evlilik ve Aile Hayatına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 107-123.
- Güleç, G. (2013). *Aile yapısı ve ilişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kalkan, M. (2002). *Evlilik ilişkisini geliştirme programının, programa katılan eşlerin evlilik uyumu üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kalkan, M., ve Kaya, S.N. (2007). Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Aile ve Toplum Dergisi*, 3(11), 35-40.
- Kayhan, Ü. (2011). *Aile Yapısı ve İlişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kayhan, Ü. ve Seçkin, N. (1999). *Aile yapısı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Keklik, İ. ve Yıldırım, İ. (2012). *Aile terapisi: tarihi -kuram ve uygulamaları*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling. A research guide*. CA: Sage Publishing.
- Kılıç, D., Kaygusuz, C., Bağ, B., ve Tortumluoğlu, G. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçimine ve evliliğe ilişkin tutumları. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 17(1), 32-42.
- Koçinoğlu, H. (1991). *Sosyo ekonomik düzeyi farklı ailelerin evlilik konusundaki bilgi tutum ve tavırlarının saptanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Nilforoshan, P., Navidian, A. ve Abedi, A. (2013). Studying the psychometric properties of Marital Attitude Scale. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 1(1), 35-47.
- Ondaş, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş Seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2009). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Rosen, A. ve Park, S. (2013). The Marital Scales: Measurement of intent, attitudes, and aspects regarding marital relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 54(4), 295-312.
- Seiffge-Krenke, I. ve Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31, 33-52.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Türkarlan, N. ve Süleymanov, A. (2010). Üniversite son sınıf öğrencilerinin evlilik konusundaki görüş ve düşünceleri- Azerbaycan ve Türkiye karşılaştırması. *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, 05, 54-66.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Yalçın, İ. (2010). *İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyumu düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, T. (2009). *Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Ek:

İNÖNÜ EVLİLİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda evliliğe ilişkin ifadeler yer almaktadır. Hiç bir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sadece sizin nasıl düşündüğünüz önemlidir. Sizin görüş ve düşüncelerinize karşılık gelen seçeneği **1**'den(**hiç katılmıyorum**), **5**'e (**kesinlikle katılıyorum**) kadar derecelendirilmiş ölçek üzerinde (X) işareti ile belirtiniz. Lütfen ölçekte bulunan tüm ifadeleri değerlendiriniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: K () E ()

Yaşınız:

Madde No		Hiç katılmıyorum	Nadiren katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Evlilik, hayatta karşılaşılan sorunları birlikte çözmeyi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Evliliğin, çiftler arasındaki sevgiyi artırdığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Evlilik, duygularımı paylaşacak birinin olmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Evliliğin, çiftler arasındaki güveni artırdığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Evlilik, duygusal açıdan doyurucu bir yaşam sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Evliliğin, çiftlere mutluluk getirdiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Evlilik, iki kişi arasında bağlılığın bir göstergesi olarak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Evlilik, düzenli bir cinsel yaşam sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Evliliğin, bana huzur getireceğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

10	Evliliğin, neslin devamı için önemli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Evlilikle birlikte, kişinin sosyal çevresi genişler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Evliliğin, bireyin toplum içerisindeki saygınlığını artırdığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Evlilik, düzenli bir hayat sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Evlilik, gereksiz harcamalar yapmayı engeller.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Evlilik, sağlıklı bir cinsel yaşam sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Evlilik, toplum içinde kendimi güvende hissetmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Evlilik olmadan tamamlanacak bir hayatın eksik olacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Evlilik, gelirin planlı kullanılmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Evliliğin, rahat bir hayat sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Evliliğin her insanın yaşaması gereken bir deneyim olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Evliliğin, insanı olgunlaştırdığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



Çağdaş Sanatta Kimlik Açılımı ve Yeni Önermeler

Alpaslan UÇAR¹

Geliş Tarihi: 25.06.2014 Kabul Tarihi: 16.08.2014

Öz

İnsanoğlu yaratarak ve düşünerek var olduğunu yıllardır ispat etmeye çalışırken; merak, kaygı, korku, aidiyet, hayal kurma, ölümsüz olma ve iletişim kurma çabası, çağdaş sanatçının da yaratma sürecinde yegâne sığınağı ve kılavuzu olmuştur. Çağdaş sanatta bu yaklaşımla özellikle 20. yüzyılın kaçınılmazı olan Modernizm'den bu yana gelişim gösteren, gerek toplumsal gerekse kültürel değişimlerin ışığında, metafor, biçimlendirme, kolaj, yansıtma, transformasyon, kimlik, bellek, kültür, kavram, gerçek, çok kültürlülük, gelenek ve temsil gibi sorunsallar daha derin incelenerek çağdaş sanatçıların problematikleri arasında yer almıştır. 20 yüzyılın ilk çeyreğinde olgunlaşan kadın hakları, feminizm, göstergebilim, kadın sanatçıların sayılarının artışı, fotoğrafın bir disiplin olarak salt sanat yapısı olmasından öte temsille birlikte aidiyet olgusunun sanatsal bir boyutta deşifre edilmesine olanak sağlamıştır. Var olan sorunsallara sanatçılar varoluşçu bir yaklaşımla kendi benlikleriyle ilintili kimi zaman deneysel kimi zaman da sinema, görsel medya ve yeni tanımları sunmalarıyla yeni seçenekler ortaya çıkarmışlardır. Bu yaklaşımla çağının ötesinde öngörüye sahip sanatçılar, yeni anlatım biçimleriyle Çağdaş sanatı meşgul eden bu problematiklere çözüm bulmaya çalışmışlardır. Çalışma kapsamında özellikle kimlik sorunsalını irdeleyen ayrıca kimlik kavramını artistik ve plastik platforma taşıyan avant garde sanatçılara yer verilmiştir. Çağdaş sanatçılar doküman niteliğindeki eserleriyle mevcut kavramları yeniden tanımlamış ve yorumlamışlardır. Böylelikle yarattıkları nesnelere canlı bir organizmaya dönüştürerek yalnızca özgün eserler bırakmamış, aynı zamanda sanatçının varlığını ispat eden sonsuzlukta büyük çaba göstermişlerdir. Araştırmada (betimsel-survey) tarama yönteminden yararlanılmış ayrıca araştırma kapsamında ilgili literatür taranmıştır. Araştırmanın amacı, çağdaş sanatın problematiklerini ve yeni önermeleri gözler önüne sererek çağdaş sanatçıların eserleri üzerinden incelemektir.

Anahtar sözcükler: Çağdaş sanat, kimlik, kültür, temsil, metafor, biçimlendirme.

¹ Doç. Dr. Alpaslan UÇAR, Abant İzzet BAYSAL Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye, ucar_a@ibu.edu.tr



Identity Expansion and New Suggestions in Contemporary Art

Alpaslan UÇAR

Submitted by 25.06.2014 Accepted by 16.08.2014

Abstract

For years human beings have always tried to prove that they exist as a being by constantly creating art and thinking conceptually. For contemporary artists' concepts such as curiosity, anxiety, fear, becoming immortal, dream and sense of belonging have uniquely been shelter for them and these guide them during the creative process just to communicate with the society. With this approach in the contemporary art, particularly since the inevitable modernism period in the 20th century in the light of both social and cultural changes, identity, formatting, collage, reflection, transformation, metaphor, memory, culture, concept, other, reality, multi culture, tradition and representation issues have become among the major problematics and examined in depth through contemporary art by the contemporary artists. In the first quarter of the 20th century women's rights started to develop and beyond those developments subjects such as feminism, gender issues and semiotics were the main problematics in art. Moreover, the number of female artists increased and photography as well as mixed medium as disciplines were used and allowed the artists to decipher their notions. Dealing with all these existing issues, contemporary artists sometimes offered artworks and disciplines representing their identities with an existentialist approach while sometimes offering new choices and using various materials such as cinema, mass media and new images through their powerful art works. With this approach, avant-garde artists who have futuristic visions have suggested new forms of expressions by aiming to find concrete solutions to these problematics. Most of the avant-garde artists therefore, redefined the concepts such as identity, memory, culture, reality, multi-cultural and traditional issues with an artistic aspect and carried these to plastic platform through their powerful art works. In this study identity issue as a major problematic will be discussed. Moreover, how contemporary artists through their art works transform these subject matters into a living organism will be clarified. By doing so artists not only suggest us documentary and original art works but also at the same time they make a great progress by proving the artists' eternal existence. Consequently, in this study mainly the documentary survey method was used. The purpose of the study is to clarify contemporary art's problematics and introduce new approaches and suggestions through the selected art works. In this context, identity, as a major problematic will be examined and discussed through the contemporary artists and their powerful art works.

Key words: Contemporary art, identity, culture, representation, metaphor, formatting.

Giriş

Sanatçılar sanat yoluyla özgün düşüncelerini, görsel deneyimlerini ve araştırmalarını aktarırlar. Her yapıtın biricikliği ve ifade gücü sanatçının oluşturduğu artistik ifade ve kullandığı disipline göre değişkenlik gösterirken; ortaya çıkarılan form, yazı, ses, fotoğraf, ekran, enstalasyon, performans, heykel, resim, seramik, vb. artistik yaklaşımlarda, tekniğin yanı sıra günümüzde salt pentürün dışında düşüncenin de egemen olduğu hayal gücünün geniş tutulduğu bir yaklaşım görülmektedir. Çağdaş sanatçılar tüm bu disiplinleri kullanırken çoğulcu bir yaklaşımla metinler, sıra dışı ve eklektik görsel imgeler kullanırlar, sanat nesnelere ve deneyimlerinde politik, kültürel, sosyal ve psikolojik düşünceleri de yansıtırılar.

İzleyicinin sanat yapıtı karşısında edindiği tecrübeler, kendilerine sunulan terminolojiyle de ilintilidir. Sanatçının eserinde aktardığı düşünceler ve/veya deneyimler izleyicinin belleğinde analogi/benzerlik kurmasına yol açar. Yaratılan görsel imgeler yeniden tanımlanır ve pek çok psikolojik ilişki içerir. Yapıtın içeriğine göre izleyici, mantıksal bir arayış ve çözüm bulmak ister. İmgeler bu yaklaşımla ihtiva ettiği anlamlar ve referanslarla direkt ilintili değildir ancak formal, entelektüel ve gerçeklerle direkt bağlantılıdır. İmgeler natüralize edilerek ve olağan fonksiyonlarından kurtarılarak, diğer fonksiyon ve kapasitelerinin ortaya çıkarılmasıyla yeni anlam kazanırlar. Bu perspektifte sanatçı, imgeyi tuval üzerinde ya da herhangi bir yüzeyde manipüle ederken tamamıyla özgürdür. Marshall'a göre (1993) formalist bir deneyim ya da kombinasyon oluşturmak için sanatçılar, araç, spesifik olmayan bir tecrübe, anlatımcı bir gizem, analitik olarak kurgulanmış bir egzersiz, eserinde uygulanacak ve kullanılacak görsel depo ayrıca soyut bir konfigürasyondan da yararlanırlar. Yaratılan fiziksel, estetik obje psikolojik ilişki kurularak herhangi bir sanat nesnesine dönüştürülür.

Sanatçı nesnelere yaratırken daha önceki tecrübelerinden, tarihten, görsel birikimlerinden ve çevresinden referanslar alır. Sanatçının eserinde belirgin kıldığı imgeler bu yaklaşımla salt sanatçı tarafından çözümlenmeyi bekleyen tekil ya da çoğulcu görsel imgelerden ibaret değildir. Sanatçının sanat nesnesine dönüştürdüğü imgeler ve yaratma süreci esasen sanatçının öznel olarak çözümlenmeye çalıştığı bir süreci ve deneyimi kapsar. Bu süreçte sanatçı özünde yalnız değildir çünkü sanat nesnesinin analizinde sanat tüketicisinin de dâhil olacağı bir diyalektik söz konusu olacaktır. Sanatçı bu yaklaşımla eserini oluştururken çevresinden, tarihten, tecrübelerinden ya da bizzat maruz kaldığı köklü sosyal değişimlerden etkilenir.

Sözgelimi II. Dünya Savaşı'nın ardından toplumsal değişimler, endüstri ve teknik alanındaki ilerlemeler kapitalizmi beraberinde getirmiş, savaşın izleri ve insanın yaşadığı bunalımlar, dinsel, sosyal ve ekonomik baskılar beraberinde mutsuzluk ve huzursuzluğa zemin hazırlamıştır. Sanatçı bu değişimlerden nasibini fazlasıyla almış ve serlerini bu doğrultuda yansıtmaktan kaçınmamıştır. Toplumsallaşmanın ortaya çıktığı bu dönemde, kişisel değerlerini yitirdiğine inanan sanatçı grupları yeniden var olduklarını, yaşamlarını kendilerinin kontrol ettiği bir özgürlüğe de ihtiyaç duymuşlardır. Varoluşçu felsefeye sığınan entelektüel sanatçıların kendi evrenini oluşturma isteği, bireysel değer yargıları ve özgür yaratma serüveninin gerçekleşmeye başlaması doğal olarak kaçınılmaz olmuştur. Sanatçıların adeta toplumu ve sanatçı kimliklerini yeniden sorguladıkları bu süreçte geçmiş, şimdi ve gelecek irdelenmiş ve yeni anlatım biçimleri oluşturulmuştur.

Bu bağlamda çağdaş sanatın sorunsalları Modernizm'den sonra gelişme göstermiş, sanatçı odaklı ya da öznel deneyimlerin tartışıldığı bir platform belirginlik kazanmıştır. Sanatçıların 1960'lardan bu yana düşünce bazlı ürettikleri işler, toplumsal, kültürel, öznel, hayata dair kavramların ve değerlerin yeniden sorgulandığı, sanatçıların eserlerindeki boyasal resim geleneğine atıfta bulunarak, çoğunlukla özneyi sorgulayan yeni olasılık ve seçeneklerle çoğulcu bir yaklaşım sergiledikleri dikkat çekmektedir. Öyle ki sanatçılar salt boya ile üretilen işlerin yanı sıra, malzeme çeşitliliğiyle gerek plastik gerekse düşünsel anlamda tezatların deşifre edildiği yeni, deneysel nitelikli söylem ve arayışlarıyla adeta kimliksel bir çözümleme yoluna gitmişlerdir.

Buna paralel olarak 1980'li yıllar radikal dönüşümlerin tanıklık ettiği bir dönemi yansıtmaktadır. Yeniyi arayan, farklı kültür ve değerleri aynı potada eriten çağdaş sanatçıların plastik ve düşünsel sentezlerde birincil amaçları kendilerini ifade etmeleri olmuştur. Bu perspektifle sanatçılar kimi zaman öznel ve yerel değerleri harmanlayarak kimi zaman da deneyimlerini korumak, aktarmak adına entelektüel ve estetik bir diyalektik kurmuşlardır. Son iki yüz yıldır, teknolojinin de yaygın olarak kullanıldığı çağdaş işlerde sosyal oluşumlar, sanatçılara yeni bir duyuş, temsil, stil ve anlayışla işler üretmelerini tetiklerken, Modernizm'in yaygın olarak gelişim gösterdiği yıllarda sanatçıların asıl derdi geleneksel değerlere tepki göstererek, yeni bir tasarı anlayışıyla yeni üsluplar oluşturmalarıdır (Antmen, 2008). 1960'lı ve 1970'li yıllarda kavramların irdelendiği, özne içerikli sanat eserlerinde özellikle kimlik sorunsalının irdelendiği, yeniden tanımlandığı ayrıca var olan sanatçı kimlik tanımının yeniden sorgulandığı bir süreç yaşanmıştır.

1990'ların başından bu yana görülen bellek, kimlik, yabancılaşma, yaşam, ölüm, doğum, yok oluş, çok kültürlülük, imge, cinsiyet, feminizm, tarih, mit, öteki gibi sorunsallar da bazen metaforik bazen de öznel değerler ışığında sanat nesnesine dönüştürülmüş bugünün güncel sanatının problematikleriyle paralellik göstermiştir.

Kimlik, bellek, yaşam, ölüm, çok kültürlülük, cinsiyet vb. kavramaları çağdaş sanatçılar yeni bir sorgu biçimiyle tekrar tekrar yorumlamış; enformasyon, teknoloji ve yeni biçimlerle mevcut kavramları yeniden tanımlamışlardır. Bu yaklaşım ve anlayış geçmişten kopuşa göndermede bulunurken, ideal mutlağı oluşturan yegâne şey *şimdiyi* oluşturma özelliğidir. Postmodernist sanatçılarda gözlemlenen zaman ve mekân algısı konsantre, dar bir alanda tüm bu plastik sorunsallara çözüm bulmaya çalışırken, yeni temsil ve biçimler de kaçınılmaz olarak yeni çelişkileri beraberinde getirmiştir. Bu çelişkiler zincirinde tarih ve öznel köklerden uzaklaşan sanatçılar, var olan değerleri elimine etmekten kaçınmayarak sanat ürünlerini bu çerçevede oluşturmuşlardır. Tüm bu tutumlara karşın tarihten de zaman zaman referans alan çağdaş sanatçıların eserlerine entelektüel sanat izleyicisi, bu yitik tarihselliğe ve beraberinde gelişen sürece tanıklık etmektedir. Ortaya çıkan eserlerde çok katmanlı eklektik bir yapı tıpkı Kübizm'de gördüğümüz kolaj işleri anımsatır. Kolaj mantığıyla yaratılan eserlerde çoğulcu, ardışık, sayısız imgeler ve özgül kültürlerin eklektik bir görüntüsü yer alır. İzleyicinin edindiği süreçte hem öznel hem de kolektif kimlik arayışı, pastiş, simülasyon, çok kültürlülük, biçem çeşitliliği sanatçının var olmayla birlikte şimdiki anı iz düşümsel bir yaklaşımla duyumsal ve düşüncel süreçte ispat etme çabasıyla ortaya çıkar (Kahraman, 2002).

Çağdaş sanatın en önemli temsilcilerinden biri olan Amerikalı sanatçı Cindy Sherman'a ait *Otobüs Yolcuları, Gizemli Cinayet, Moda, Felaketler, Eski Ustalar, Maskeler, İç Savaş, Kırık Bebekler, Hollywood* ve *Palyaçolar* adlı başyapıtlarda tıpkı postmodern sanatçıların eserlerinde gözlemlediğimiz çok katmanlı duyumsal ve düşümsel bir süreç irdelenmiştir (Morris, 1999). Sherman bir disiplin olarak fotoğrafa yeni bir bakış açısı sunmakla kalmamış, kurguladığı oto portrelerinde eserin öznesi ve nesnesi konumuyla yeni ve farklı bir temsil oluşturmuştur. Sherman'ın eserlerinde sıklıkla irdelenen popüler kültür, kadın imgesi ve kimlik sorunsalı düşümsel boyutta sorgulanmış, fotoğrafın yalnızca saf halini kullanmayarak; kavramsal ve yeni bir sanat malzemesi olarak da izleyiciye sunulmuştur.

Cindy Sherman'ın sıra dışı imgeleri böylelikle salt öznel kimliği deşifre etmenin ötesinde görsel kültür kimliğini de tanımlayarak, çağdaş sanat ve sanatçının kimliğine dair ipuçları da

vermektedir. Sanatçı eserini kurgularken yarattığı farklı karakterlerden oluşan bir seri oto portre, farklı karakter ve kültürleri betimleyerek, görsel kültürün şekillenme süreçleri ve biçimlerine de değinerek yeni bir önerme sunmuştur.

Çağdaş sanatçılar bu yaklaşımla yarattıkları eserlerde geçmişle kıyasladığımızla yeni malzeme ve teknik olanaklarla farklılık göstermişlerdir. Sanatçıların eserlerinde sıklıkla tanık olduğumuz karışık malzeme, ses, medya, görsel ve yazılı imgeler, dijital ortam, fotoğraf ve televizyon gibi seçenekleri kullanarak çok kültürlü ve çok katmanlı bir yapıyı yansıtırken, tüm bu verileri kendi kimlik süzgecinden geçirerek çağdaş sanatçının sahip olduğu misyon ve kimliğe dair bize bilgi vermektedirler. Çağdaş sanatçıların özellikle televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarının sıklıkla kullanıldığı çoğulcu imgeler, çağımızda özellikle postmodernist sanatçıların hayatımızın özeti olarak aktardığı imgelerde, tecrübelerimizle yapılandırarak, düşüncenin orijinalliğinin bile sorgulanmasını gerektiren bir sürece işaret etmektedir.

Postmodernist sanatçılar bu paralellikte yapıtlarında çoğulcu imgeleri kullanırken birbirleriyle oluşturdukları ya da farklı içeriklerde kullandıkları anlamalara konsantre olurlar. Anlamın nasıl yapılandırıldığını ve bu süreci yapının bizzat kendisini bozarak gerçekleştirir. Çünkü postmodern anlayışta sanattan reklama hiçbir tanımlayıcı orijinal değildir ve tüm ideolojik olarak ima edilen imgeler kültürün yaratılması ve yorumlanması için söyleme dönüşmüştür (Reed, 1994).

Sanat Nesnesi ve Kimlik

Sanatçılar yıllardır hem sanat nesnesini ve kimliğini tanımlamak hem de kendi öznel kimliğini yeniden tanımlamak adına pek çok tanımlama yapmış var olan değerleri ve süreci tekrar tekrar anlamlandırmaktan kaçınmamıştır. Bu bağlamda yaratılan her sanat nesnesi kuşkusuz sanatçının ve yaşadığı toplumun kartvizitini oluşturan eşsiz bir dokümandır. Bu dokümanın oluşturulmasında sanatçı sadece toplumsal bir misyon sahip değil, tarihe de rehberlik edecek bir sürece de işaret etmektedir. Sanatçının yarattığı her nesne onun hem sanatsal kimliğini hem de öznel kimliğini oluşturur. Bu perspektifle çağdaş sanatçının sıklıkla referans aldığı ve irdelediği en önemli konulardan bir de kaçınılmaz olarak kimlik sorunsalıdır.

Ancak kimlikten bahsettiğimizde ben kavramını açıklamak yerinde olacaktır çünkü ben olgusu aşamalı olarak gelişir. Ben fenomeni böylelikle ilkel ben (id), benlik (ego) ve üst benlik süper ego'dan oluşur. Tüm bu yapılanmaların biri ya da her biri, kendi içindeki uyumsuzluğu dış dünya ile problemler yaşamasına neden olmaktadır. Ben kavramında

güdülerin dominant görüldüğü, ilkel benliğimizi oluşturan id, bedensel eylemler ve doyumları kapsamaktadır. Öyle ki tin, başka bir ifadeyle ruhumuz, mantığımızla ilintili olarak bedensel hazlarımızın gerisinde kalır. Bilseme (tecessüs), cinsellik, korunmak, gizlenmek, açlık ya da susuzluk gibi hislerimiz de en temel güdüselle eylemleri oluşturur. Benlik ise sürekli bir gelişim içerisindedir. Bilinçlenmenin gerçekleştiği bu evre; amaçlarımız, farkındalıklarımız, birey olarak nasıl algılandığımızla ilintili, eleştirel yetinin gerçekleştiği bir evredir. Üst benliğin gerçekleşmesi aşamasında, benliği oluşturan tüm bu safhaların tamamlanması gerekir. Çünkü kimliğin oluşması benlik kavramının tam anlamıyla gerçekleşmesiyle oluşur (Erinç, 2004). Tıpkı bellek gibi sanatçının yarattığı imgelemler de duygusal ve düşünsel olasılıkların içerisinde doğal ve kültürel alanda özelleşir (Ferraris, 2008).

Sanatçının özneliği ve edindiği bilgi, sosyal, kültürel ve psikolojik bir süzgeçten geçerek yeni temsilleri oluşturur. Bu süreçte çağdaş sanatçı, hafızasından diğer bir ifadeyle daha önce yaşadığı deneyimlerinden referans alarak günceli korumak, zamanı şekillendirmek ve içgüdüsel tepkilerini plastik platforma taşır. Sanatçının edindiği tüm bu birikimler özünde sanatçının benliğini ve sanatsal üslubunun oluşmasına da yardımcı olur. Sanatsal üslup ya da kimlik bu yaklaşımla daha önce deneyimlenen tecrübe, tarih, hafıza gibi olguların kısa özetini oluşturur.

Stuart Hall, kimliği oluşturan tarzları geçmiş ve geçmişteki deneyimlerin özeti olarak değerlendirirken, çağdaş sanatçının vurguladığı ve aktardığı kimlik yaklaşımı çoğunlukla çoğulcu görsel imgelerden oluşur. Tecrübe, tarih, hafıza, süreç ve mekânın kurgulandığı, çoğu zaman net olmayan saydam bir yapıya sahip yapıtlarda hafıza, adeta koruyucu ve belgesel bir özellik arz eder. Hafıza; bireyi tanımlayan kimlik olgusunu koruyan, bireyin geçmişiyle ilintili doküman özelliği taşıyan dinamik ve anlamlı bir yapıdır. Anlam genel olarak tek bir hal, durum ve nesneyi işaret etse de, sürekli bir devinim içinde olduğu için değişime uğramaktadır (Özlem, 2009). Özellikle unutulmuş, yeniden hatırlanan kavramlar yeni kavramları barındırırlar. İnsan, tarih ve kültür üçgeni tam bu esnada, tek anlamlı olmayan kavramları oluşturur. Ünlü Fransız Sosyolog Maurice Halbwachs'a göre ise geçmişte var olan sosyal yapıyı, bireysel ve toplumsal bellek, hatırlama figürleri ve tarihe karşı oluşturulan bellek oluşturmaktadır (akt. Assmann, 1997). Alman sosyolog Georg Simmel'e göre ise insanoğlu zamanla bağlantı kurup kendisini yapılandırırken, mekânın sürekliliği ve sonsuzluğundan kendisini arındırarak yarattığı öznel mekânda kendi sınırlarını oluşturur. Bu

özünde öznenin bireysel yalnızlığı, yalınlığı, yabancılaşması hatta benin oluşması için elzem olan bir çabadan da başka bir şey değildir (Karakuş ve Oraliş, 2006).

En fazla düşünce üretilen kavramlardan biri olan kimlik ile ilintili evrensellik, tekilcilik, tarihsel, siyasal, modernlik-post modernlik, etnolojik, geleneksellik, batı-yerellik gibi argümanlar süre gelirken, kimliğin insana ve insan dünyasına ait bir fenomen olduğu gerçektir. Çağdaş sanatta ortaya çıkarılan kimlik sorunsalına ve çözümüne yönelik pratiklerde bu yüzden dil önemli bir kültür ögesi olarak yansır. Kişinin kendisini sorgulaması, var olduğunu ispat etme çabasıyla felsefik bir görünümü yansıtır (Özlem, 2009).

Aidiyet bu paralellikte, bireylerin bir gruba dahil olarak, sahip oldukları inanç ve eğilime göre öznel değerlerin tanımlanmasına da sebep olmaktadır. İster bireysel, ister kolektif kimlik olsun, çağdaş sanatta sürekli tartışma yaratan kimlik sorunsalı toplumsal, kültürel, tarihsel, siyasal ve çoğunlukla da öznel olarak sorgulanır. Kimlik kavramı bu yaklaşımla özgürlük ve çok kültürlülüğü içinde barındırır. Öyle ki en büyük gruptan en küçük gruba hatta tek bir özne bile olsa içerisinde inanç, düşünce ve bireysel özelliklerin sahip olduğu çeşitlilikle Kant'ın önerdiği özgürlük yasasıyla da birebir örtüşür. Kant'a göre bireyin oluşturduğu özgürlük; ancak tekilci- tarihselci bir yorumla insan tarafından tasarlanacak ve işlerlik kazanılacak bir yasayla mümkün olabilir (Özlem, 2009).

Çağdaş sanatçıların genel olarak tercih ettikleri ve bir disiplin olarak fotoğrafı kullanmalarındaki ana amaç; öykü anlatma, doküman oluşturma, mesaj verme, özne olarak var olduklarını ispat etme çabasını gütmektedir. Sanatçı bunu başarırken, elektronik ortamda kullandığı materyali manipüle ederek çoğunlukla video, ses, belge, müzik vb. farklı seçeneklerin kullanıldığı çok katmanlı bir önerme dizisi ve simge kullanır. Duchamp'ın bir zamanlar *her şey sanattır* söylemini ispat edercesine birbirinden özgün yapıtlarda sanatçılar öznel kimliklerini yansıtmakla kalmaz, mevcut problematlere de yanıt bulmaya çalışırlar.

1958 yılında Fransız sanatçı Yves Klein, Paris'te Iris Clert Galerisi'nde iç mekânın tamamıyla boş olduğu mekânda sergi açılışı yaptığında, izleyicinin kafasını tamamıyla karıştırmakla kalmamış, sanatçı kimliği ve varlığını, sanatın toplum üzerindeki etkisini, algı koşullarını sorgulayarak, yeni, şaşırtıcı ve plastik bir önerme sunmuştur. Sanatçının sahip olduğu ve düşüncesinde belirginleşen sıradışı fikri, benliğini oluşturan yegâne kartvizitidir. Kavramsal sanatın yaygınlaştığı dönemlerde, sanatçıların eserlerinde, söz gelimi bu anlayışın en önemli temsilcisi Amerikalı sanatçı Sol LeWitt'in bir yapıtında, sanatçı asistanına faks çekerek talimat vermiş ve sanat yapıtına uzaktan müdahale etmiştir. LeWitt asistanına siyah

kalemle duvarın üst tarafına boylu boyuna uzun bir çizgi çizmesini istemiş, ilk talimat sona erdiğinde, çalışmanın devamı için diğer üç asistanından da bu oluşturulan çizginin hemen altındaki boşluğa çizgi çizmelerini isteyerek, kolektif bir eser ortaya çıkartmıştır. Eğri çizgiler bir araya geldiğinde, bütün duvar çizgilerle kaplanmış, adeta manzara görünümünde irili ufaklı tepeyi anımsatan bir kompozisyon yaratılmıştır. Sanatçı bu yaklaşımıyla esere somut anlamda direkt müdahale etmese de var olduğunu, düşüncesinin temsil edildiği ve sanatçının nefesiyle bile eser yaratabileceğini, plastik bir serüvenin belgelenebileceğini, aktarılabilmesine dair ve güzel bir örnek oluşturmaktadır (Saehrendt ve Kittl, 2012).

Çalışmalarında kültür, aidiyet, gerçek, gelenek gibi sorunsalların çözümlenmeye çalışan sanatçılar sinema, edebiyat, resim, video, kavramsal sanat, süreç sanatı, heykel, fotoğraf, enstalasyon gibi çoğulcu disiplinlerde eklettik imgeleri kullanarak yeni argümanlar, analizler kurarak güncelledikleri anlatılarını yeni stillerle bize aktarırlar. Özellikle fotoğraf sanatında karşımıza çıkan sınırlılıklar, görüntü çerçevesi hem geçmişi irdeler hem de gelecekle bağ kurar. Sayısız görüntülerin ve anların hafızalarda bir araya getirildiği bu önermeler, öngörüler, vaatler ister eski ve/veya tanıdık isterse tamamıyla yeni olsun, dönüşüme uğrayarak sanatçının kimliksel beğenisinden süzülerek gerçekleşir.

20. yüzyılda belirginlik kazanan *anti sanat* yaklaşımıyla üretilen işlerin bugün sanat olarak kabul görmesi, bu deneyimlerde özellikle kimliğin baskın olması açısından önem kazanmıştır. Bu gelişim sanatçı kimliğinin özerkleşmesi ve sosyal olayların ikinci planda değerlendirmesine sebep olmuştur. Geçen süreyle birlikte çağdaş sanatın gelişimi ve grafiği inişli ve çıkışlı olsa da özgürlük, özgünlük ve malzeme seçeneğinde çeşitlilik gösterirken; sosyal, politik, psikolojik, kültürel yozlaşma ve çöküş, sanatçıların karanlık, umutsuz ve kışkırtma içerikli eserler üreterek yeni kimliksel bir çözümleme sürecine girmesine neden olmuştur. Çağdaş sanatçıların tarihsel etkilerle paralel gelişen belleğe dair işlerinde hafızanın kısa ya da uzun ölçekli sınıflandırılmaları, tıpkı Antik Çağ'da kullanılan hatırlama tekniğine benzer edimleri çağrıştırır (Kahraman, 2002).

Sanatçının arşivleme, belgeleme ya da küçük müze görüntüsündeki işleriyle, belleğin ve kimliğin belirginleştirildiği, elemenin oluşturduğu parametrelerle sanatın çözümüne yönelik eserlerin üretildiği görülmektedir. Bunlara ilave olarak çağdaş sanatçılar sanat yapıtlarında önemli bir fikri, sıradışı bir algıyı, kültürel ve kişisel değerleri disiplinler arası bir içerikle aktarırlar; kolaj, yansıtma, biçimlendirme-yeniden biçimlendirme ve metafor gibi sorunlara değinirler. Inez ve Vinoodh, Dennis Openheim, Steven Parrino, Hisashi Tenmouya, Jan

Fabre, Cornelia Hesse Honegger, Janine Antoni, Mathew Barney işlerinde tüm bu problematiklerin çözümüne yönelik yeni stratejiler geliştirirler. Paralel yaklaşımla, Cindy Sherman, Sherrie Levine, Sigmar Polke, John Baldessari ve David Salle gibi çağdaş sanatçıların eserlerinde de benzer sorunsallar ve söylemler tartışmaya sunulurken, biçimsel öğeler, kimliği oluşturan alt yapıyla birlikte ele alınmıştır (Fineberg, 1995). Sanatçının özünde arşiv titizliği oluşturduğu tıpkı bir bilim insanının sahip olduğu tavır ve merakla gerçekleştirdiği eserlerinde, sanatçının öznel kimliği belirginlik kazanmakta ayrıca pekiştirilmektedir. Çağdaş sanatçı böylelikle eserleri aracılığıyla toplumsal ve kültürel kimlik değerlerine işaret ederek, doküman tadındaki eserleriyle diğer kuşaklara aktarabileceği bir seri gerçekler dizisi de sunarlar.

Çağdaş toplumların yapısının kültürel, politik, tarihsel, sosyolojik olarak sorgulandığı çağdaş sanat yapıtlarında, teknoloji ve sistemin tek tip düşünceye bağlı insan grubuna yönelik reaksiyonu, yaratma ve/veya var olma çabası, enformasyon teknolojisiyle kimliklerin kontrol altına alınması, günümüzde sanatçıların eserlerinde yeni bir mekân ve zaman algısını beraberinde getirmiştir.

Sonuç

Kavramsal sanatın kökleşmeye başladığı 1960'ların sonunda, karşılaşılan sanat objesinin elimine edilerek salt kavramın öne çıkarıldığı ve bir fenomen olarak değerlendirilen kavramlarla ilintili olarak yeni anlatım biçimlerinin ve tanımların ortaya çıktığını görüyoruz. Kavram olgusu, politik, estetik, teatral, felsefik, sosyolojik ve yapısalcı bir yaklaşımla çağdaş sanatta eskisinden tamamıyla uzak, yeni bir anlatım biçimiyle hayat bulurken, otonomluktan tamamıyla uzak yaratılan eserlerde; çoğulcu öğeler, bellek, hafıza, süreç, kimlik, feminizm, çok kültürlülük, aidiyet ve öteki gibi anahtar kavramlar ve problematikler düşünsel bazda irdelenmiştir. Hızla değişim gösteren bu postmodern anlayışta, tanımlar yeniden anlamlandırılmış ve tanımlanmış, usu zorlayan marjinal çıkışlar ve söylemler kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır. Tamamıyla alt edilmiş kurallar zincirinde bu düşünsel problematiklerin yeniden ele alınışı, yeni önermelerle irdelenirken; çok kültürlü, çok katmanlı çoğu zaman politik ve sosyal içerikli bir yaklaşım sergilenmiştir. Sanatçıların özünde var olan özgül kimlikleri ya da sorunsallarını yeniden stilize ederek, yeni argümanlar oluşturarak, ayrıca kavramları da yeniden tanımlayarak sanatçının yaratma sürecine ivme kazandırması hedeflenmiştir. Bu özünde sanatçının kendisini yeniden tanımlaması ve keşfetmesinden başka bir şey değildir. Çağdaş sanatta kullanılan yeni önermeler ve/veya

stratejilerle, algılar, düşünceler ve eklektik imgeler transformasyona uğrayarak yeniden hayat bulurlar. Var olan problematikler her zamankinden daha fazla sanatçının gündemini meşgul ederken, yaşayan bir süreç ve estetik birer prensip olarak algılanmaktadır.

Tüm bu sorunsallar, tanımlamalar ya da belirginleşen ölçütler, çağdaş sanatçılar tarafından ister dolaylı ister direkt aktarılınsın, toplum, sanatçı, sanat eseri üçgeninde kimlik ve var olma olgusunun yeniden biçim kazanarak çeşitlenmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımla çoğulcu önermelerle; an, belirlilik, belirsizlik, zaman, kimlik, pastiş, simülasyon ve parodi gibi kavramların uzun ya da kısa süreli referans alınarak yeni, sıradışı önermeler eşliğinde izleyiciye aktarılışı, çağdaş sanatçının kaçınılmaz olarak referans aldığı bu problematiklerle yüzleşmesi, öznel kimliğini yeniden yapılandırması, tanımlaması ve sanatçının deneyimlediği bu süreç tesadüf olmasa gerek.

Kaynakça

- Antmen, A. (2008). *Sanatçılardan yazılar ve açıklamalarla 20. yüzyıl batı sanatında akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Assmann, J. (1997). *Kültürel bellek, eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erinç, M.S. (2004). *Kültür sanat, sanat kültür*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ferraris, M. (2008). *İmgelem* (Çev. Genç, F.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Fineberg, J. (1995). *Art since 1940. Strategies of being*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Kahraman, H. B. (2002). *Sanatsal gerçeklikler, olgular ve ötelere*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Karakuş, M ve Oraliş, M. (2006). *Bellek, mekân, imge*. İstanbul: Multilingual.
- Marshall, R. (1993). New image painting. İçinde R. Hertz (Ed.). *Theories of contemporary art* (p. 33). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Morris, C. (1999). *The essential Cindy Sherman*. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- Özlem, D. (2009). *Anlamdan geleneğe, kimlikten özgürlüğe, kavramlar ve tarihleri III*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Reed, C. (1994). Postmodernism and the art of identity. İçinde N. Stangos (Ed.). *Concepts of modern art from fauvism to postmodernism*. (s. 272). London: Thames and Hudson.
- Saehrendt, C. ve T. Kittl, S. (2012). *Bunu ben de yaparım. Modern sanat kullanma kılavuzu*. İstanbul: Kayhan Matbaacılık.



Psikolojik Danışman Eğitiminin Farklı Düzeylerinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunda Kritik Olaylar

Mine ALADAĞ¹

Geliş Tarihi: 24.10.2014 Kabul Tarihi: 20.11.2014

Öz

Araştırmada psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonuna ilişkin öğrencilerin yaşantıları ve bu yaşantıların psikolojik danışman olarak gelişimlerdeki rolü ve etkisi incelenerek etkili bir süpervizyon sürecinin betimlenmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ayrıca, süpervizyona ilişkin yaşantıların eğitim düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya katılmaya gönüllü 8 doktora, 7 yüksek lisans ve 19 lisans olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Kritik Olay Tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kritik Olaylar Formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Süpervizyonunda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları kritik olaylar, süpervizör geribildirimi, süpervizör özellikleri, akran geribildirimi ve davranışları, süpervizyon teknikleri ile dolaylı öğrenme olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bununla birlikte, süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri, oturma yönetme; mesleki öz yeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyon olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Bulgular, süpervizyonda yaşanan kritik olaylar ve etkileri açısından eğitim düzeylerine göre bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmış; ayrıca, psikolojik danışman eğitimcilerine ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman eğitimi, bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu, kritik olay tekniği

¹ Yrd. Doç. Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mine.aladag@ege.edu.tr



Critical Incidents in Individual Counseling Practicum Supervision Across Different Levels of Counselor Education

Submitted by 24.10.2014 Accepted by 20.11.2014

Abstract

The aim of this study is to contribute to the description of an effective supervision process through the medium of understanding the experiences of students and also the role and impact of these experiences on the development of them as counselors regarding individual counseling practicum supervision conducted across different levels of counselor education. Besides, it is examined the differences in supervision regarding experiences across levels of counselor education. The research group consisted of totally 34 students including 8 doctorates, 7 master and 19 undergraduate students who voluntarily participated in the study. The Critical Incidents Technique, as a type of qualitative design, was used in the study. The research data was collected by Critical Incidents Form developed by the researcher and analyzed by content analysis. The five themes emerged regarding the most influential and the most important critical incidents during supervision and included supervisor feedback, supervisor characteristics, peer feedback and behaviors, supervision techniques and vicarious learning. Moreover, the six themes emerged regarding the impact of critical incidents on the development of students and included managing sessions; professional confidence; professional knowledge, skill and awareness; self-awareness; emotional experience and supervision. The results also showed that there were some differences regarding critical incidents and their impact across education levels. The results are discussed and interpreted in light of the literature. Besides, some suggestions are provided to counselor educators and researchers.

Key Words: Counselor education, individual counseling practicum and supervision, critical incidents technique.

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminin ve mesleki gelişim sürecinin her aşamasında *süpervizyon* kritik bir role sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Ronnestad ve Skovholt, 2003). Bu nedenle, süpervizyonun hangi yönlerinin ve özelliklerinin psikolojik danışman adaylarının ve uygulayıcılarının gelişimini desteklediğini, dolayısıyla etkili bir süpervizyonun nasıl olabileceğini ortaya koymak önem taşımaktadır. Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun rolüne ve etkisine ilişkin yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermeye başlamıştır. Özellikle bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonuna ilişkin araştırmaların yapıldığı dikkati çekmektedir. Bugüne kadar yürütülen bu çalışmalar değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, süpervizyon modelleri (Benzer, 2014; Koç, 2013); süpervizyon yöntem ve teknikleri (Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya ve Özeke-Kocabaş, 2009; Kavas, 2011; Zeren ve Yılmaz, 2011); süpervizyonun genel yapısı ve bu süreçteki süpervizör özellikleri, süpervizör geribildirimi ve süpervizyon ilişkisi (Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli ve diğ., 2009; Kavas, 2011); süpervizyonun etkisi (Benzer, 2014; Denizli, 2010; Koç, 2013; Meydan, 2010; Pamukçu, 2011) olmak üzere süpervizyonun farklı boyutlarına ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır.

Ancak, her ne kadar süpervizyona ilişkin çalışmalarda bir artış olsa da halen sayıca oldukça sınırlıdır. Bunun yanı sıra yurt dışı alanyazının bu alandaki zenginliği dikkate alındığında henüz kat edilmesi gereken uzun bir yol olduğu kuşku götürmemektedir. Halen Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde özellikle gerçek danışanlarla uygulamaların yapıldığı bireyle psikolojik danışma uygulaması kapsamındaki süpervizyon sürecinin nasıl yürütüldüğünün ve bu süreçte neler yaşandığının derinlemesine incelenmesine; diğer yandan süpervizyonun psikolojik danışma öğrencilerinin gelişimindeki rolü ve etkisinin daha detaylı anlaşılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında süpervizyonun gelişimsel bir süreç olduğu, farklı eğitim/mesleki gelişim düzeylerindeki psikolojik danışma öğrencilerinin her ne kadar benzerlikler gösterebilirler de niteliksel olarak birbirinden farklı özellikler taşıdıkları, dolayısıyla etkili bir süpervizyonun öğrencilerin gelişimsel düzeylerine ve ihtiyaçlarına paralel olarak yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. İlgili alanyazında psikososyal veya bilişsel gelişime odaklanan ya da ampirik verilere dayanan farklı çeşitlilikte gelişimsel süpervizyon modelleri de mevcuttur (Örn. Blocher, 1983; Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stontenberg, 1981). Oysaki Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi kapsamında hem lisans hem de lisansüstü düzeylerde psikolojik danışma

uygulamaları ve süpervizyonu uzun süredir yürütülüyor olsa da hem süpervizyon süreçlerinde bir farklılaşma olup olmadığına hem de gelişimsel bir yapının var olup olmadığına ilişkin sorulara henüz cevap vermek zordur. Yapılan çalışmaların genellikle psikolojik danışma lisans öğrencileri ile yürütüldüğü lisansüstü öğrencilerle yapılan sadece bir çalışma olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan, Kemer ve Aladağ (2013) tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programlarında yer alan bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin ve kapsamındaki süpervizyon sürecinin işleyişini ortaya koymak amacıyla yürütülen araştırmanın tarama çalışmasının bulguları, araştırmaya katılan psikolojik danışman eğitimcilerinden yarısından daha az bir kısmının süpervizyon süreci için bir süpervizyon modelini temel aldığını, ağırlıklı olarak temel alınan modelin gelişimsel süpervizyon modelleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgunun, Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde gelişimsel süpervizyon modellerinin kullanımının yararlı bulunduğuna ilişkin bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Ancak Türkiye’de psikolojik danışma öğrencilerinin mesleki gelişim sürecini gösteren ülkemize özgün modeller henüz mevcut değildir ve bu yönde araştırmaların yapılmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir (Aladağ, Yaka ve Koç, 2014). Sonuç olarak, süpervizyona ilişkin daha fazla keşfedici, açıklayıcı, betimsel ve karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesinin, dolayısıyla etkili bir süpervizyon sürecinin betimlenmesinin gerekliliğine inanılmaktadır.

Kritik Olay Tekniği (KOT), yurt dışı alanyazında süpervizyon sürecinin ve özelliklerinin incelendiği araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (örn. Trepal, Bailie ve Leeth, 2010). Psikolojik danışma ve psikoterapide terapötik süreci incelemek amacıyla kritik olayların bir süredir kullanılması aynı tekniğin süpervizyon sürecini incelemek amacıyla birer araç olarak kullanmasının yolunu açmıştır (Heppner ve Roehlke, 1984). *Kritik Olaylar-KO (Critical Incidents-CIs)*, mesleki gelişime katkı sağlayan, önemli öğrenme yaşantıları, dönüm noktaları ya da önemli olduğu fark edilen anlar olarak tanımlanmaktadır (Howard, Inman ve Altman, 2006). Başka bir deyişle, kritik olaylar “gelişimsel dönüm noktaları” olarak ifade edilmektedir (Skovholt ve McCarthy, 1988). Bir olayın kritik olay olup olmadığını belirlemek için temel ölçüt o olayın kişi tarafından yaptığı işte bir etkisinin olup olmadığını algılamasıdır. Buna bağlı olarak, aynı olay bir kişi için kritik bir olay olurken, diğeri için olmayabilir. Sonuç olarak, KOT araştırmaları sadece kritik olayın betimlenmesine değil, kritik olayı şekillendiren inançların, düşüncelerin ve önerilerin ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır. Böylece kritik olaylar ile ilgili faktörlerin anlamlarının ve kişisel önemlerinin keşfedilmesine olanak

tanınmaktadır (Butterfield, Borgen, Amundson ve Maglio, 2005). Süpervizyonla ilgili KOT kullanılarak yürütülen çalışmalarda süpervizyondaki kritik olayların, oturumlara ve danışanlara ilişkin önemli kişisel tepkiler; psikolojik danışmayı etkileyen kişisel faktörler ve kişisel farkındalık; duygusal farkındalık ve özerklik; mesleki gelişim ve mesleki kimlik; etkili psikolojik danışma yapabileceğine ilişkin sahip olunan yeterlilik inancı; süpervizyon ilişkisi; süpervizör geribildirim; süpervizör tarzları ve rolleri olmak üzere farklı boyutlarla ilgili olduğu ortaya konmuştur (Ellis, 1991; Henderson, Cawyer ve Watkins, 1999; Hepner ve Roelke, 1984; Howard ve diğ., 2006; Rabinowitz, Heppner ve Roehlke, 1986; Trepal ve diğ., 2010). Ayrıca, süpervizyon sürecinde olumsuz ve potansiyel olarak zarar verici deneyimlere ilişkin kritik olaylar da saptanmıştır. Olumsuz/zarar verici olaylar olumsuz süpervizyon ilişkisi, süpervizör tarafından yeterince desteklenmemek ile gizliliğin ihlal edilmesi ve süpervizyon verilmemesini kapsayan etik ve profesyonel olmayan süpervizör davranışlarını içermektedir. Buna bağlı olarak, süpervizyondaki olumlu yaşantıların öğrencilerin yeterliliklerinin artmasına, danışanlarına ilişkin içgörü oluşturmalarına ve psikolojik danışman olarak bir mesleki kimlik geliştirmelerine katkı sağladığı ancak olumsuz ve zarar verici yaşantıların ise öğrencilerin olumsuz duygular yaşamalarına ve hem süpervizöre hem de eğitimlerine ilişkin memnuniyetsizlik yaşamalarına yol açtığı bulunmuştur (Howard ve diğ., 2006; Trepal ve diğ., 2010).

Öte yandan, yapılan çalışmalarda her ne kadar benzerlikler olsa da eğitim düzeyine bağlı olarak süpervizyonda yaşanan kritik olayların değişim gösterdiğine ilişkin bulgular da ortaya konulmuştur. Örneğin; Hepner ve Roelke (1984) tarafından yürütülen çalışma da ilk defa uygulama yapmaya başlayan ve ileri uygulama alan yüksek lisans öğrencileri daha çok kişisel farkındalık ve süpervizör desteğiyle ilişkili olayları kritik olay olarak rapor ederken, doktora öğrencileri terapötik süreci etkileyen kişisel konulara ilişkin olayları rapor etmişlerdir. Rabinowitz ve diğerleri (1986) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada ise, eğitim düzeyine bakılmaksızın tüm öğrenciler hem süpervizyon sürecinde hem de süpervizyon sonunda en önemli buldukları konuların tedavi planı oluşturmak ve süpervizörden destek almak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tüm öğrencilerin en sıklıkla önemli buldukları müdahaleler de süpervizörden öneri almak ve süpervizör tarafından yönlendirilmek olarak ifade edilmiştir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, bu araştırmanın birinci amacı, bireyle psikolojik danışma uygulaması lisans ve lisansüstü dersleri kapsamında yürütülen süpervizyona ilişkin psikolojik danışma öğrencilerinin yaşantılarını ortaya koymak ve bu yaşantıların psikolojik danışma

öğrencilerinin gelişimindeki rolü ve etkisini anlamaktır. İkinci amacı ise süpervizyona ilişkin yaşantıların eğitim düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulguların süpervizyon sürecinde neler yaşandığına, bu yaşantıların olumlu ya da olumsuz yönde psikolojik danışma öğrencilerinin gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna ilişkin önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmanın farklı eğitim düzeylerindeki psikolojik danışma öğrencilerinin gelişimsel bir farklılık gösterip göstermediğine ve buna bağlı olarak süpervizyona ilişkin ihtiyaçlarının değişip değişmediğine ilişkin sorulara ilk yanıtları vereceğine inanılmaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulguların, psikolojik danışman eğitimcilerinin bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunu daha etkili yürütebilmeleri konusunda ışık tutması, bu konuda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Kritik Olaylar (KO) ya da Kritik Olay Tekniği (KOT) kullanılmıştır. Yaygın olarak kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olan KOT, etkili bir keşfedici araç olarak tanımlanmaktadır ve odağında geçmişi de kapsayan kişisel rapor yer almaktadır (Butterfield ve diğ., 2005). Spesifik olarak, KOT araştırmaları doğal ortamlarda gerçekleştirilen ve araştırmacının kendisinin veri toplamak için anahtar araç olduğu araştırmalardır. Katılımcıların algılarının ortaya konulmasını amaçlayan KOT araştırmalarında veriler sözel ya da yazılı olarak kelimeler biçiminde görüşme, katılımcı gözlem ve/veya nitel açık-uçlu sorularla yoluyla toplanır ve veri analizi tümevarım ilkesine dayalı olarak yapılır (Creswell, 1998). Buna bağlı olarak, bu araştırmada da bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu sürecinde psikolojik danışma öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişimlerinde en çok etkisi olan ve en önemli buldukları yaşantılarını ortaya koymak amacıyla KOT'nin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012/ 2012-2013 öğretim yıllarında bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören ve bireyle psikolojik danışma uygulaması derslerine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü sekiz doktora, yedi yüksek lisans ve 19 lisans olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı RPD lisans programı

kapsamında 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi 67 lisans öğrencisi ile 10 ila 12 öğrenciden oluşan altı grup halinde altı öğretim üyesi/elemanı tarafından yürütülmüştür. Ancak dersin iki grubu ile farklı bir araştırma yürütüldüğü için bu gruplar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla, dört öğretim üyesi/elemanı tarafından yürütülen dört grupta yer alan 54 lisans öğrencisine araştırma duyurusu yapılmış ve aralarından araştırmaya katılmaya gönüllü 19 öğrenci bu araştırmanın katılımcısı olmuştur. Lisansüstü programlara devam eden öğrenci sayıları sınırlı olduğundan veriler iki ayrı öğretim yılında toplanmıştır. 2011-2012/ 2012-2013 öğretim yıllarında “Bireyle ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması” dersine devam eden yedi yüksek lisans, “İleri Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersine devam eden dokuz doktora öğrencisine duyurular yapılmış ve aralarından 15 öğrenci (yedi yüksek lisans, sekiz doktora öğrencisi) araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Söz konusu iki lisansüstü ders aynı öğretim üyesi tarafından grup süpervizyonu yöntemi ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Kritik Olaylar Formu (KOF): Araştırmada, bu araştırma için özel olarak araştırmacı tarafından geliştirilen KOF kullanılmıştır. KOF geliştirilirken hem genel olarak psikolojik danışma hem de spesifik olarak süpervizyon alanında yapılan kritik olay araştırmaları incelenerek formun genel yapısına ve içerikte yer alacak açık uçlu sorulara ilişkin bir taslak form geliştirilmiştir. Taslak form, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma yöntemleri konusunda eğitilmiş ve deneyimli bir *uzmanın görüşüne* sunulmuştur. Form da yer alan soruların elde edilmek istenen bilgileri toplayıp toplamayacağına ve ifade biçimi açısından uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alındıktan ve sorular uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlendikten sonra *bir pilot uygulama* yapılmıştır. Pilot uygulama, lisans öğrencilerinden bir erkek bir kadın olmak üzere iki, daha önce programı tamamlayan doktora öğrencilerinden de bir olmak üzere üç öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere araştırmanın amacı açıklandıktan sonra formun başında yer alan açıklamayı okuyarak formda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden formun başındaki açıklama ve içerikte yer alan soruları açık ve anlaşılır olup olmadığına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Pilot çalışma sonunda taslak forma son şekli verilmiştir. Formda yer alan açık uçlu sorular şöyledir;

1. Şu ana kadar yapılan bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu oturumlarında sizi en çok etkileyen ve en önemli bulduğunuz olumlu ya da

olumsuz yaşantınız (söz, davranış, durum, olay, deneyim, vb.) nedir? Lütfen açık bir şekilde tanımlayınız.

2. Bu yaşantınızı olumlu ya da olumsuz olarak tanımlamanızın nedenlerini belirtiniz.
3. Bu yaşantınızın psikolojik danışman olarak gelişiminizi nasıl etkilediğini/etkileyeceğini [yürüttüğünüz/yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumları ve katıldığınız/katılacağınız süpervizyon oturumları açısından-sağladığı katkılar ya da yarattığı engeller vb. açısından] düşünüyorsunuz?
4. Bu yaşantınız sizi duygusal olarak nasıl etkiledi? Neden?
5. Bu yaşantınızı değiştirme fırsatınız olsaydı, bunu nasıl yaşamak isterdiniz? Tanımlayınız.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle, söz konusu lisans ve lisansüstü derslerini yürüten öğretim üyelerine/elemanlarına araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Daha sonra bu derslere devam eden lisans ve lisansüstü öğrencilerine araştırmanın amacına ve veri toplama sürecine ilişkin bir bilgilendirme yapılmıştır. Bu açıklama bilgilendirilmiş onay formatında yapılarak toplanan verilerin içten olmasına çalışılmış ve dolayısıyla güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere ikişer adet KOF sarı zarf içinde verilmiştir. Öğrenciler KOF'nu doldurduktan sonra sarı zarfları kapatarak araştırmacıya teslim etmişlerdir. Öğrencilerden KOF'nu tek başlarına, sakin bir ortamda doldurmaları istenmiştir. Ayrıca, katılımcılardan, (a) ilk olarak formdaki sorulara yanıt vermeden önce tüm sorulara göz atmaları; (b) daha sonra bu dönem süresince katıldıkları tüm süpervizyon oturumlarını hatırlamaya çalışmaları ve bu süpervizyon oturumlarından herhangi birinde meydana gelen ve onları en çok etkileyen/en önemli buldukları olumlu ya da olumsuz yaşantı/yaşantılarını (söz, davranış, durum, olay, deneyim, vb.) bulmaya çalışmaları; (c) son olarak belirledikleri yaşantı/yaşantıları göz önünde bulundurarak soruları dikkatlice okuyup mümkün olduğunca açıklayıcı yanıtlar vermeleri istenmiştir. Bununla birlikte, katılımcılara sorulara verdikleri yanıtların bir grup halinde değerlendirileceğine, yanıtların sadece araştırma amaçlı kullanılacağına ve kesinlikle ders kapsamında değerlendirilmelerinde kullanılmayacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmanın verileri, tüm katılımcılar devam ettikleri dersi tamamladıktan sonra takip eden iki hafta içinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, bu çalışmanın araştırmacısı ile nitel araştırma konusunda eğitim ve deneyim sahibi, RPD alanında doktora derecesine sahip bağımsız bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veri analizine geçilmeden önce ilk olarak etik sorunları gidermek amacıyla veriler katılımcıların eğitim düzeylerine göre L-PDÖ, YL-PDÖ, DR-PDÖ biçiminde kodlanarak 1'den başlayarak numaralandırılmıştır. Veriler, içerik analizi aşamaları takip edilerek çözümlenmiştir. Analizler araştırmanın amaçlarına paralel olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. *Birinci aşamada* bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları kritik olaylar öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine göre *olumlu ve geliştirici ve/veya olumsuz ve engelleyici kritik olaylar* olmak üzere iki kategoriye ayrılarak analiz edilmiştir. *İkinci aşamada* ise süpervizyonunda yaşanan *kritik olayların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri -sağladığı katkılar ve/veya yarattığı engeller-* açısından analiz edilmiştir. *Son aşamada* ise, hem süpervizyonda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları kritik olaylar, hem de yaşanan her bir kritik olayın öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri öğrencilerin eğitim düzeyleri dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak yeniden analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bazı stratejilerden yararlanılmıştır. Nitel bulguların iç geçerliliğini sağlamak için farklı eğitim düzeylerinden öğrencilerle çalışılarak veri kaynakları açısından *çeşitleme* kullanılmıştır. Ayrıca inandırıcılık için *uzman incelemesinden* yararlanılmıştır. Araştırmacı, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bir uzmanla birlikte değerlendirme toplantıları yaparak topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliğini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği için veriler yorum katılmadan ayrıntılı olarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılar da sıklıkla kullanılmıştır. Araştırmada güvenirliliğin yani tutarlığın sağlanması içinse verilerin analizlerinin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamasında bağımsız bir araştırmacı sürece dâhil edilerek ulaşılan yargıların ve yorumların ham verilere gidildiği zaman *teyit* edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Öncelikle psikolojik danışman eğitiminin *farklı düzeylerinde* yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları

kritik olaylara; kritik olayların öğrencilerin *psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine* ilişkin elde edilen temalar genel olarak tanıtılmıştır. Daha sonra tüm bulgular kritik olay temaları altında detaylı olarak sunulmuştur.

Süpervizyonda yaşanan kritik olayların çeşidi ve eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Süpervizyona ilişkin, 19 lisans öğrencisi 18 olumlu ve beş olumsuz olmak üzere 23; yedi yüksek lisans öğrencisi altı olumlu ve iki olumsuz olmak üzere sekiz; sekiz doktora öğrencisi ise 12 olumlu ve üç olumsuz olmak üzere 15 kritik olay rapor etmişlerdir. Toplam olarak ise 34 öğrenci 36 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere 46 kritik olay rapor etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin rapor ettikleri kritik olayların çoğunluğunu olumlu ve geliştirici, bir kısmını ise olumsuz ve engelleyici olayların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1. *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonundaki Kritik Olayların Çeşiti ve Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı*

Kritik Olay Çeşiti/Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları	Eğitim Düzeyine Göre Kritik Olay Sayısı (n)			
	Lisans (L)	Yüksek Lisans (YL)	Doktora (DR)	Toplam
	19	7	8	34
Olumlu ve geliştirici	18	6	12	36
Olumsuz ve engelleyici	5	2	3	10
Toplam	23	8	15	46

Süpervizyonda yaşanan kritik olaylar detaylı analiz edildiğinde beş temel temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, *süpervizör geribildirimi*, *süpervizör özellikleri*, *akran geribildirimi ve davranışları*, *süpervizyon teknikleri* ile *dolaylı öğrenmedir*. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin rapor ettikleri kritik olayların çoğunluğunu süpervizör geribildirimi oluştururken, onu sırasıyla süpervizör özellikleri ile akran geribildirimi ve davranışlarının takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, süpervizyon tekniklerine ilişkin kritik olayları sadece lisans öğrencilerinin rapor ettiği; lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin süpervizör geribildirimine ilişkin; doktora öğrencilerinin de akran geribildirimi ve davranışlarına ilişkin kritik olaylardan daha çok bahsettiği görülmüştür.

Süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkileri, sağladığı katkılar ve/veya yarattığı engeller dikkate alınarak oturum yönetme; mesleki öz yeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyon olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin süpervizyonda yaşanan kritik olayların değişimine ilişkin görüşleri öneriler teması altında açıklanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerinde süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri altı tema altında dağılım gösterirken, lisans öğrencilerin mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; doktora öğrencilerinin ise kişisel farkındalığa ilişkin etkilerden daha çok bahsettiği görülmüştür. Kritik olaylar ve etkilerine ilişkin elde edilen tüm temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonundaki Kritik Olaylar, Kritik Olayların Çeşitli, Öğrencilerin Psikolojik Danışman Olarak Gelişimleri Üzerindeki Sağladığı Katkılar ve/veya Yarattığı Engeller

KRİTİK OLAYLAR VE ÇEŞİTİ		EĞİTİM DÜZEYİ	SAĞLADIĞI KATKILAR /YARATTIĞI ENGELLER					
			OÖ	MÖ	MBBF	KF	DY	S
Süpervizör Geribildirimi	+	L, YL, DR	X	X	X	X	X	X
	-	L, YL, DR	X	X			X	X
Süpervizör Özellikleri	+	L, YL, DR	X		X	X	X	X
	-	L					X	X
Akran Geribildirimi ve Davranışları	+	L, YL, DR	X	X		X		X
	-	YL, DR					X	
Süpervizyon Teknikleri	+	L		X	X		X	X
Dolaylı öğrenme	+	L, DR			X		X	X

*L: Lisans; YL: Yüksek Lisans; DR: Doktora; OÖ: Oturum Yönetme; MÖ: Mesleki Özyeterlik; MBBF: Mesleki Bilgi, Beceri ve Farkındalık; KF: Kişisel Farkındalık; DY: Duygusal Yaşantı; S: Süpervizyon

Bu bölümde, süpervizyonda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları *kritik olaylara*; kritik olayların öğrencilerin *psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine* ilişkin elde edilen tüm bulgular kritik olay temaları altında detaylı olarak sunulmuştur.

Süpervizör Geribildirim

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde 14, yüksek lisans düzeyinde yedi ve doktora düzeyinde ise sekiz kritik olayın süpervizör geribildirim ile ilgili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, tüm eğitim düzeylerinde süpervizör geribildirimine ilişkin rapor edilen kritik olayların çoğunluğu *olumlu/geliştirici* olarak tanımlanıp *sağladığı katkılardan* bahsedilirken; bir kısmı da *olumsuz/engelleyci* olarak tanımlanıp *yarattığı engeller* ifade edilmiştir. Süpervizör geribildirimine ve etkilerine ilişkin tüm temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Süpervizör Geribildirim ve Etkileri

	Lisans (n=14)	Y. Lisans (n=7)	Doktora (n=8)
Olumlu Geliştirici	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Öğretici yönlendirici (n=13) • Yönlendirici olmayan (n=2) Nitelik <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu/destekleyici • Olumsuz/düzeltilici Odak <ul style="list-style-type: none"> • PD becerileri • PD ilişkisi • Kavramlaştırma • Kişilik özellikler 	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Öğretici yönlendirici (n=3) Nitelik <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu/destekleyici • Olumsuz/düzeltilici Odak <ul style="list-style-type: none"> • PD becerileri • PD ilişkisi • Kavramlaştırma • Kişilik özellikler Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirici-Son süpervizyon 	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Öğretici yönlendirici (n=4) Nitelik <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu/destekleyici • Olumsuz/düzeltilici Odak <ul style="list-style-type: none"> • PD becerileri • Kavramlaştırma • PD tarzı • Kişilik özellikler Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirici-Son süpervizyon
Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı
Olumsuz Engelleyici	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Açık, detaylı, yönlendirici olmayan Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz/ düzeltilici-İlk süpervizyon 	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Açık ve detaylı olmayan Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz/ düzeltilici-Son süpervizyon 	Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz/düzeltilici-İlk süpervizyon
Engelleri	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin ifade ettikleri kritik olayların incelenmesi sonucu analizler *olumlu geliştirici süpervizör geribildirim*inin -içerik, nitelik, odak ve zamanlama - temaları altında gruplandığını göstermiştir. İçerik açısından -öğretici yönlendirici- geribildirim “detaylı bilgi verme, normalleştirme, teknik önerme, fark ettirme, onaylama, ödev verme, şekillerle gösterme, öneri verme” gibi geribildirimleri içerdiği; lisans öğrencilerinin öğretici yönlendirici geribildirimden yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre daha çok bahsettiği görülmüştür. Diğer yandan, iki lisans öğrencisi her ne kadar süpervizyonun başında oldukça kaygı oluştursa da süreç içerisinde -yönlendirici olmayan geribildirim (genel bilgi verme, sorumluluğu öğrenciye bırakma)- olumlu ve geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Nitelik açısından -olumlu/destekleyici- ve -olumsuz/düzeltilici- geribildirimlerin tüm eğitim

düzeylerindeki öğrenciler tarafından gelişimleri açısından geliştirici bulunduğu; lisans öğrencilerinin –olumsuz/düzeltilici-, yüksek lisans öğrencilerinin ise –olumlu/destekleyici- geribildirime daha çok değindiği görülmüştür. *Odak açısından* bakıldığında ise, geribildirimlerin –psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma ilişkisi, kavramlaştırma ve kişilik özellikleri- gibi konulara odaklandığı görülürken, doktora düzeyinde diğerlerinden farklı olarak –psikolojik danışma tarzı- gibi bir odaktan da bahsedildiği dikkati çekmiştir. *Zamanlama açısından* da, iki yüksek lisans öğrencisi ve bir doktora öğrencisi *son süpervizyon* oturumunda süpervizörlerinden *psikolojik danışman* olarak tarzlarına ilişkin *değerlendirici* bir geribildirim almanın onlar için olumlu ve geliştirici olduğunu belirtmişlerdir.

Olumlu ve geliştirici süpervizör geribildiriminin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimlerine yönelik etkileri değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler oturumlarda yaşadıkları kaygının azalmasına ve rahatlamalarına yol açtığını belirterek yapmış oldukları oturumları yeniden değerlendirme, oturumlara hazırlıklı gitme, daha istekli ve hevesli oturum yapma, oturumlarda daha özdenetimli davranma gibi *oturumları daha etkili yürütmeye* ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir. Danışanla ilişkisini geliştirme, psikolojik danışma sürecini daha iyi anlama, psikolojik danışman olarak sorumluluğunu fark etme, duygularla çalışmanın önemini fark etme ve duyguları nasıl ele alabileceğini öğrenme, danışan davranışlarına bir bütün olarak bakabilme olmak üzere *mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını* geliştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler olumlu ve geliştirici süpervizör geribildiriminin kişisel özelliklerini fark etme, kendini kişisel özellikleri ile değerlendirebilme, kendi öz bakımına dikkat etmenin önemini fark etme, kendine ilişkin yüksek beklentilerini fark etme olmak üzere *kişisel farkındalıklarını* arttırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, psikolojik danışman olarak kendilerini daha yeterli, becerikli, emin hissetmelerine ve güven duymalarına yol açtığı belirterek *mesleki özyeterliklerini* arttırdığını da dile getirmişlerdir. Diğer yandan, lisans öğrencileri ağırlıklı olmak üzere tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler olumlu ve geliştirici süpervizör geribildiriminin hayal kırıklığı, yetersizlik, şaşkınlık, kızgınlık, değersizlik, kaygı, yetersizlik, başarısızlık, utanç gibi *duygularının* azalmasına yerine rahatlama, güven, gurur, sevinç, mutluluk ve umut gibi *duygular* yaşamalarına ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir. Bazı lisans ve yüksek lisans öğrencileri de süpervizyona ilişkin ihtiyacını anlama, süpervizörü tanıma, süpervizyonda kendini daha rahat hissetme ve süpervizyona daha istekli ve mutlu gitme olmak üzere *süpervizyona* ilişkin sağladığı katkıları belirtmişlerdir. Ayrıca, birkaç lisans

öğrencisi süpervizörden daha fazla öneri almak, görüşmelerde nasıl yol alabileceğinin üzerinde daha fazla konuşmak, süpervizörün tarzına ilişkin süpervizyon başında bilgilendirilmek, süpervizyondan beklentilerin neler olabileceği hakkında sürecin başında konuşmak üzere bazı öneriler sunmuşlardır. Tüm eğitim düzeyindeki öğrencilerin olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirimlerinin verilmesinin yararlı olacağını vurguladıkları görülmüştür.

Kritik Olay (L-PDÖ-1): Beni en çok etkileyen süpervizyon oturumu danışanımın değişim konusundaki direnci sonrası yapılan idi....Bu nedenle bireyle psikolojik danışma adına motivasyonumun düştüğünü hissediyordum....Oturumlara giderken tedirgin oluyordum...Süpervizörümün beni desteklemesi, dirençle nasıl baş edebileceğim konusunda bilgi vermesi, uygulayabileceğim bir tekniği önermesi benim danışanım adına dönüm noktası oldu....Süpervizyon oturumdan sonra bunların olabileceğini öğrenmiş olmak bana güç verdi. Bundan sonra oturumlara daha hevesli devam ettim.....Dirençle başa çıktıktan sonra yapabilirim, daha fazla danışanım olmaya başlamalı diye düşündüm....

Kritik Olay (L-PDÖ): Şu ana kadar yapılan süpervizyon oturumlarında kendimle ilgili beni en çok etkileyen olay ikinci danışanımla yaptığım ilk oturumdan sonra aldığım olumsuz geribildirimdi. Olumsuz olarak tanımladığım şey eksiklerimi, hatalarımı duymamdı. Her ne kadar olumsuz geribildirim aldım desem de bu yaşantı benim için olumlu bir yaşantıydı. ...Hatalarımı duymak beni kendime getirdi ve oturumun ilerlememesinin ne kadarı danışandan ne kadarı benden kaynaklanıyor görme şansı elde ettim... Bu yaşantıyla ilgili değiştirmek isteyeceğim tek şey daha fazla geribildirim almak... olurdu.

Kritik Olay (YL-PDÖ-1): Bu dönem aldığım ilk danışanımla yaptığım ikinci görüşmenin içindeyken ve çıktıktan sonra da verimsiz olduğum izlemine kapılmışım...Süpervizyon sırasında çabalarımın etkili olduğuna dair geribildirim almam bir nebze sarsılan güvenimi iyileştirmişti....Ayrıca bu görüşme deneyiminden sonra kendime zaman ayırma kısmına daha titizlikle uydum....

Kritik Olay (DR-PDÖ-6):Şu ana kadar aldığım süpervizyon oturumlarında beni en çok etkileyen yaşantı bir psikolojik danışman olarak sahip olduğum kişisel tarzı açığa çıkarmaya ve yaşamaya yönelik geribildirimlerdi...Bahsettiğim yaşantılar öncelikle danışanın karşısına kendi özgün kimliğimle çıkmama yardımcı oldu...danışanıma çok daha nitelikli yardım sunmaya başladığımı hissettim...Kendimi olduğum gibi kabul edilmiş hissettim ve bu güzel kabul duygusu sahip olduğum potansiyelin daha rahat ve spontan olarak açığa çıkmasına yardımcı oldu...

Kritik olaylardaki *olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimleri* de *-içerik, nitelik ve zamanlama* - temaları altında gruplanmıştır. *İçerik açısından* iki lisans öğrencisi “yeterli bilgileri, somut örnekleri ve olası seçenekleri sunmama” gibi geribildirimleri içeren *-açık, detaylı ve yönlendirici olmayan-* geribildirimi gelişimleri açısından olumsuz ve engelleyici bulduklarını ifade etmişlerdir. *Nitelik ve zamanlama açısından*, bir lisans ve bir doktora öğrencisi de *ilk süpervizyon oturumunda* aldıkları geribildirimlerin *hep olumsuz/düzeltilici* olmasının psikolojik danışman olarak gelişimleri açısından engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir yüksek lisans öğrencisi de daha önce almış olsa düzeltme şansı bulacağı ancak *son süpervizyon oturumunda* aldığı *açık ve detaylı olmayan* geribildirimi olumsuz ve engelleyici bulduğunu ifade etmiştir.

Olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimlerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimlerine yönelik etkilerine bakıldığında, tüm eğitim düzeylerinden birer öğrenci kendilerini oturumlarda rahat hissetmediklerini, oturumlara gitmek istemediklerini, oturumlarda dikkatlerini toplamakta zorluk çektiklerini belirterek *oturumları yürütme* konusunda yaşadıkları zorluktan; bu işi yapamayacaklarını düşünüp yaşadıkları yetersizlikten bahsederek *mesleki özyeterliliklerine* olan etkilerinden; yetersizlik, çökkünlük, kızgınlık, umutsuzluk, kaygı, başarısızlık ve suçluluk gibi *duygular* yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca lisans öğrencisi *süpervizyonun* kendisinde yoğun bir kaygıya yol açtığını ifade ederken; yüksek lisans öğrencisi de *süpervizyona* hazırlık sürecinde oldukça zorlandığını ve yaşananların süpervizörüyle ilişkisine olumsuz yansımalarını ifade etmiştir. Diğer yandan, bir lisans öğrencisi ilk oturumlarda olumsuz geribildirim almanın engelleyici olduğunu belirterek süpervizörlerin olumlu ve destekleyici, gelişimsel açıdan yaşananların normal olabileceğine ilişkin açıklamalar yapmasının daha yararlı olacağına ilişkin *öneriler* de sunmuştur. Bunun

yanı sıra, bir lisans öğrencisi de süpervizyonun başlarında daha sık yönlendirici geribildirim verilebileceğine ve süreç içinde azaltılabileceğine ilişkin bir başka öneri getirmiştir. Benzer şekilde, yüksek lisans öğrencisi de son süpervizyon oturumuna kalmadan süpervizöründen süreç içerisinde geliştirmesi gereken yönlerine ilişkin açık ve detaylı geribildirim almanın daha iyi olacağına ilişkin bir öneri sunarken, doktora öğrencisi de geribildirim konusunda yaşadığı sıkıntıyı ertelemeden süpervizörü ile konuşmasının daha yararlı olacağını belirtmiştir.

Kritik Olay (L-PDÖ-8): İlk süpervizyon oturumunda beceriler anlamında deneyimsiz olduğum için ilk deşifremden hep olumsuz geribildirim almıştım.... Hep olumsuz şeyler duyduğum için bu işi yapamayacağımı düşünüp umutsuzluğa kapılmıştım. Kendimi oturumlarda diken üstünde hissetmeme, rahat olmamama sebep olmuştu. Ve oturum yapma isteğim azalmıştı...Ama bir sonraki süpervizyonda süpervizörüm ne söyleyecek, yine kötü geribildirim alırsam diye süpervizyon ben de kaygı yaratmıştı...Süpervizörüm benim olumlu yönlerim olduğunu ya da yapabileceğime dair beni destekleseydi, kendimi daha iyi hissedirdim. Bunun yerine ilk oturum olduğu için bunlar normal daha sonra gelişeceksiniz gibi bir açıklama duymaya ihtiyacım vardı. Bunları duysam kendimi yetersiz hissetmezdim...

Kritik Olay (YL-PDÖ-6): ...En son oturumdagrup süpervizörü....memnun kalmadığını söyledi. ...süpervizörümleneden memnun kalmadığı ile ilgili görüştüm....süpervizörümün verdiği geribildirim yetersizdi. Eğer...bir eksiklik varsa bu geribildirim her hafta verilen....belirtilmeliydi...Oturumları yapmayı hiç istemedim....Yetersizlik duygumu çok yoğun olarak yaşadım...Çünkü süpervizörüm....neden memnun kalmadığı ile ilgili somut bir şey söylemedi. Ayrıca süpervizörümü içten içe suçladım...Süpervizörümle yaptığım görüşmede memnun kalmadığını söylediği noktaları tek tek daha ayrıntılı ele almasını isterdim....

Kritik Olay (DR-PDÖ 4): ...Normalde yürüttüğüm görüşmelerde kendimi rahat hissetmeme karşın, doktora düzeyinde süpervizyon almak ve video kaydının izlenecek olması kendimi kasmama neden olmuştu. Dolayısıyla süpervizyon

aldığım ilk danışanımla yaptığım ilk görüşmede kendimi çok gergin hissetmiş ve aslında görüşmelerde yapmayacağım şekilde bir tutum sergilemişim. Bu video kaydını izledikten sonra hocam....görüşmedeki tarzıma ilişkin geribildirim verdiler...Bu geribildirimlerin hepsi tutarlıydı ama benim kendimi daha süpervizyon sürecinin başında çok kötü hissetmeme yol açmıştı. ..geçen süreyi çelişkili, tedirgin ve özgüvensiz geçirdim. Görüşmede konsantrasyonumu danışanıma olan ilgimi olumsuz etkiledi.... Sadece değiştirme fırsatım olsaydı yaşadığım sıkıntıyı hemen o hafta süpervizyon hocamla konuşabilirdim...

Süpervizör geribildirimine ilişkin yaşanan kritik olaylara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyonda tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler *olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirimlerinin* psikolojik danışman olarak gelişimlerinde *oturum yönetme; mesleki özyeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal değişim ve süpervizyona ilişkin sağladığı katkıları* ifade etmişlerdir. Diğer yandan, bazı öğrenciler *olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimlerinin oturum yönetme; mesleki özyeterlik, duygusal yaşantı ve süpervizyona ilişkin yarattığı engellerden* bahsetmişlerdir. Bununla birlikte, olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirimlerinin, öğretici ve yönlendirici, olumlu/destekleyici, olumsuz/düzeltilici geribildirimleri içerdiği; lisans öğrencilerinin öğretici yönlendirici geribildirimden yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre daha çok bahsettiği görülmüştür. Olumsuz ve engelleyici geribildirim ise açık, detaylı ve yönlendirici olmayan geribildirimler ile ilk oturumlarda verilen olumsuz/düzeltilici geribildirimleri içerdiği; yönlendirici olmayan geribildirimden sadece lisans öğrencilerinin bahsettiği görülmüştür. Ayrıca, bazı lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin olumsuz süpervizör geribildirimine ilişkin yaşadıkları engellerden bahsederek bunların değiştirilmesi için süpervizöre ilişkin öneriler verdiği, bir doktora öğrencisinin ise bu sıkıntıyı süpervizörü ile konuşmasının yararlı olacağını belirterek kendi davranışına ilişkin bir değişimden söz ettiği dikkati çekmiştir.

Süpervizör Özellikleri

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde beş, yüksek lisans düzeyinde iki, doktora düzeyinde ise üç kritik olayın *süpervizör özellikleri* ile ilgili olduğu görülmüştür. Tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler *süpervizör özelliklerine* ilişkin *olumlu ve geliştirici* kritik olaylardan ve *sağladığı katkılardan* bahsetmişlerdir. Öte yandan, lisans düzeyinde rapor edilen iki kritik olay *olumsuz ve engelleyici* olarak tanımlanıp *yarattığı*

engeller ifade edilmiştir. Süpervizör özellikleri ve etkilerine ilişkin tüm temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Süpervizör Özellikleri ve Etkileri

	Lisans (n=5)	Y. Lisans (n=2)	Doktora (n=3)
Olumlu Geliştirici	<ul style="list-style-type: none"> • Kişilik özellikleri • Mesleki davranışları 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişilik özellikleri • Mesleki davranışları 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişilik özellikleri • Mesleki davranışları
Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturum yürütme ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturum yürütme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturum yürütme ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler
Olumsuz Engelleyici	<ul style="list-style-type: none"> • Mesleki davranışları 	-	-
Engelleri	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	-	-

Tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin *olumlu ve geliştirici* olarak tanımladıkları kritik olaylardaki süpervizör özelliklerinin süpervizörlerin *kişilik özellikleri ve mesleki davranışları* ile ilgili olduğu görülmüştür. Lisans öğrencileri “eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı” kişilik özellikleri ve “süpervizyon tarzını açıklama” mesleki davranışları; yüksek lisans öğrencileri “yatıştırıcı, içten, gülümseyen, anlayışlı” kişilik özellikleri ve “yapıcı, hatalara karşı esnek ve kabul edici” mesleki davranışları; doktora öğrencileri de “duyarlı, düşünceli, iyi niyetli, yakından ilgilenen, önemseyen” kişilik özellikleri ve “süpervizyon almakla ilgili öğrencilerin duygularını ele alma, ulaşılabilir olma, öğrenci

ihtiyaçlarına göre uygulama ve süpervizyon koşullarını yeniden düzenleme” mesleki davranışları ile süpervizörlerini *olumlu ve geliştirici* bulduklarını belirtmişlerdir.

Olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında, lisans öğrencileri oturumları gözden geçirme ve danışanlarına daha ılımlı yaklaşımlarına katkı sağlayarak *oturumları daha etkili yürütme*; psikolojik danışman olarak kendi davranışlarını gözden geçirme ve daha çok araştırma yapmalarına yol açarak *mesleki bilgi ve becerilerini arttırma*; *kişilik özelliklerine ilişkin farkındalık* kazanmalarını sağlama; süpervizörlerinin eleştiriye açık olmasından ve daha çok geribildirim vermeye başlamasından dolayı sevinç ve rahatlık *hissetme*; bir psikolojik danışman adayı olarak *süpervizyona* ilişkin ihtiyaçlarını ve beklentileri anlama ve süpervizyondan daha çok doyum sağlama gibi sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir.

Kritik Olay (L-PDÖ-3): Danışana ne yapmam gerektiği konusunda çaresiz kaldığım bir zamanda süpervizörüne dayanamayıp bize verdiği geribildirimleri yetersiz bulduğumu söyledim. Bu söylediklerim karşısında süpervizörümün olumsuz tepki vereceğini düşündüm... Ama durum öyle olmadı. O beni gayet dikkatle dinledi ve neden bu şekilde davrandığını açıkladı... Süpervizörümün tavrı bana iyi geldi. Hatta beni kaygılı görünce benimle daha çok ilgilendi. Eleştiriye açık bir insan olması beni sevindirdi...Hatta bir sonraki deşifre çok fazla geribildirim yazdığı için aşırı mutlu oldum...Aslında süpervizörümden şu ana kadar aldığım ilk dersti. Onu pek fazla tanımıyordum. Bunları söylerken biraz risk aldım. Ama onu tanımadığım için birçok kez sandviç yöntemini uygulayarak sıkıntımı anlattım. Ama eleştiriye açıkmiş...eleştirildiğinde kendini yenileyen bir insanmış...be sebeple daha net ve açık bir şekilde düşüncelerimi ifade edebilmişim....

Yüksek lisans öğrencileri de olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin oturumda kendi duygu, düşüncelerine daha çok dikkat ederek daha etkili *oturum yürüttüklerini*; *mesleki özgüvenlerinin* arttığını; kendi öz bakımına önem vermesinin önemini farketme, kendine ilişkin yüksek beklentileri fark ederek kendini daha yapıcı eleştirmeye başlama gibi *kişisel farkındalıklarının* geliştiğini; kaygı, yetersizlik, başarısızlık *duygularının* yerini rahatlama duygusunun aldığı ve *süpervizyonda* kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Kritik Olay (YL-PDÖ-5): ...Oturumu yaptıktan sonra gelecek hafta yapılacak süpervizyon görüşmesi için oldukça endişelenmeye ve kendimi de yetersiz hissetmeye, suçlamaya başlamıştım. Bir hafta sonra yapılan süpervizyon görüşmesinde süpervizörümüzün verdiği tepki benim için o kadar kıymetli ve yatıştırıcıydı ki, sanıyorum bu stresi kendi başıma atmamda pek mümkün olmayacaktı. Süpervizörüm telafi edilemeyecek hiçbir şey olmadığını, kendimi boş yere bu kadar hırpaladığımı bir sonraki oturumda kolaylıkla toparlanabileceğini içtenlikle ve hafifçe gülümseyerek anlattı. Bu yaşantıyla çok yoğun bir kaygı, yetersizlik, başarısızlık duygularını deneyimledim diyebilirim. Ancak aldığım süpervizyondan sonra sakinleşerek daha mantıklı düşünmeye ve rahatlamış hissetmeye başladığımı söyleyebilirim. Ancak kendime bu şekilde yükleniyor olmanın yarardan çok zarar getirdiğini de açık bir şekilde görmemde büyük katkısı olduğunu söyleyebilirim...

Olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin doktora öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında ise, oturumları yaparken yaşadıkları kaygının azalmasına ve daha etkili *oturum yürütmelerine*; etkili psikolojik danışman olmakla ilgili gerçekçi düşünceler geliştirme, danışanın da süreçte sorumlulukları olduğunu fark etme, mesleki kaygılar yaşamının normal olduğunu görme gibi *mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını* artmasına; rahatsızlık, kaygı gibi *duygularının* yerine doyum almalarına ve keyif yaşamalarına; süpervizyon almakla ilgili yaşanan kaygı, yetersizlik, beğenilmeme korkusu gibi duygularını ifade etme olanağı bulma, süpervizyonun eleştiri değil destek ortamı olduğunu hatırlama, süpervizyonda akranlarına daha çok geribildirim verme ve destek olma, süpervizyon grubu ile yakınlaşma olmak üzere *süpervizyona* ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir. Ayrıca bir doktora öğrencisi de süpervizyon oturumlarında süreç içinde süpervizyon almakla ilgili yaşananların konuşulmasının süreçte yararlı olacağına ilişkin *öneri* sunmuştur.

Kritik Olay (DR-PDÖ-2): Süpervizyon sürecinde beni en çok etkileyen olay süpervizörümüzün süpervizyon almakla ilgili duygulara odaklanmasıydı...Bu paylaşımdan sonra herkesin süreçte daha rahat olduğunu gözlemledim....Zaman zaman yetersiz hissetmenin dünyanın sonu olmadığını ve süpervizyonun bir eleştiri ortamı değil destek ortamı olduğunu hatırlamamı sağladı... Bir oturumun

kötü gitmesi benim kötü bir psikolojik danışman olduğumu göstermez...Böyle bir paylaşımın olması beni süpervizyon grubumla yakınlaştırdı.

Diğer yandan, iki lisans öğrencisi *süpervizör özelliklerine* ilişkin *olumsuz ve engelleyici* kritik olaylardan da bahsetmişlerdir. Kritik olaylardaki süpervizör özelliklerinin süpervizörlerinin *mesleki davranışları* ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrenciler “süpervizyonda psikolojik danışma oturumları ile ilgili düşündüklerini ifade etme konusunda öğrencileri yeterince dikkate almama, ifade etmeleri için teşvik etmeme ve cesaretlendirmeme, öğrencilerin süpervizyona ilişkin ihtiyaçlarını fark edememe” gibi davranışları ile süpervizörlerinin özelliklerini olumsuz ve engelleyici bulduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında, öğrenciler süpervizyonda ve özellikle akranlarının karşısında kendilerini değersiz hissettiklerini, kırgınlık, kaygı, üzüntü gibi *duyguları* oldukça yoğun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin süpervizyon oturumlarında geri çekilme, soru sorma hevesinin kırılması ve daha az soru sorma, süpervizyonda öğrenmesinin engellenmesi, akran süpervizyonuna başvurma ve oturumları kendi bildikleri ile yürütme gibi *süpervizyona* ilişkin yarattığı engellerden söz etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler süpervizörlerinin daha ilgili ve yapıcı davranmasının süpervizyon için daha yararlı olacağına ilişkin *öneriler* sunmuşlardır.

Kritik Olay (L-PDÖ-17): ...Danışmanım sürekli bana artık çözüme ulaşmak istediğini söylüyordu. Ben de deneyimsiz olduğum için ne yapacağımı bilmiyordum ve kendimi çok çaresiz hissediyordum. Bu sebeple de süpervizyonlarda süpervizörümüne biraz fazla soru soruyordum. Beni aydınlatmasını istiyordum. Fakat süpervizörüm aksine benim telaşımı görmüyor ve çok genel şeyler söylüyordu. Bu çaresizliğimi dile getirdiğimde hocam benimle...konuştu...Ben o anda ağlayacaktım kendimi zor tuttum...Süpervizörümünden çok fazla yararlanamamak benim kaygı düzeyimi çok fazla arttırdı. Arkadaşlarımın yanında kendimi aptalca ve rezil olmuş gibi hissettim...O günden sonra hocama daha az soru sormaya başladım ve danışmanıma mümkün olduğunca kendi bildiklerim ve arkadaşlarımdan öğrendiklerimle yardımcı olmaya çalıştım. Bunun yerine hocamın daha olumlu davranmasını istedim. Gerçi hocam sonradan pişman oldu, beni üzdüğünü ve kırdığını anladı.

Genel olarak değerlendirildiğinde süpervizyonda tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler hem kişilik özellikleri hem de mesleki davranışları ile *süpervizörlerinin* özelliklerini *olumlu ve geliştirici* bulduklarını, psikolojik danışman olarak gelişimlerinde katkı sağladığını ifade ederken, bazı lisans öğrencileri süpervizörlerinin bazı mesleki davranışlarının onların gelişimlerinde olumsuz ve engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin *oturum yürütme, mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyona* ilişkin katkılar sağladığı; olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin yarattığı engellerin daha çok *duygusal yaşantı ve süpervizyona* ilişkin olduğu görülmüştür. Olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin yarattığı engellerin değişimi için lisans öğrencileri süpervizörlerine ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Süpervizör geribildirimine ve özelliklerine ilişkin yaşanan kritik olaylardan ve bu kritik olayların psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerinden bahsederken öğrenciler sıklıkla yaşadıkları duygulardan da bahsetmişlerdir. Özellikle her düzeyde kaygı ve yetersizlik duygularının en sık bahsedilen duygular olduğu görülmüştür. Ancak lisans düzeyinde bu kaygının daha çok yaptıkları oturumlara ve oturumlardaki performanslarına ilişkin olduğu ve lisansüstü düzeye göre daha yoğun yaşandığı dikkati çekmiştir. Diğer yandan, yüksek lisans düzeyinde öğrencilerin kaygı yerine sıklıkla oturumlara ilişkin yetersizlik duygusundan bahsettikleri ve bunun yanı sıra kendilerini beğenmeme, kendileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip olma ve kendilerini yıkıcı eleştirme eğilimleri olduğu göze çarpmıştır. Ayrıca doktora düzeyinde de öğrencilerin kendi performanslarını beğenmeme eğilimleri olduğu, yaşanan kaygının daha çok süpervizyona ilişkin olarak ifade edildiği özellikle uygulayıcı olmak ve akranlarının yanında süpervizörlerinden geribildirim almakla ilgili sıkıntılardan bahsedildiği dikkati çekmiştir.

Akran Geribildirim ve Davranışları

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde bir, yüksek lisans düzeyinde iki, doktora düzeyinde ise dört kritik olayın *akran geribildirimi ve davranışları* ile ilgili olduğu görülmüştür.

Lisans düzeyinde sadece akran geribildirimine ilişkin rapor edilen bir kritik olay *olumlu ve geliştirici* olarak tanımlanıp *sağladığı katkılardan* bahsedilmiştir. Yüksek lisans ve doktora düzeylerinde ise hem akran geribildirimi hem de davranışlarına ilişkin rapor edilen kritik

olayların bazıları *olumlu/geliştirici* olarak tanımlanıp *sağladığı katkılar* ifade edilmiştir. Ayrıca bazı kritik olaylar *olumsuz/engelleyci* olarak tanımlanıp *yarattığı engeller* ifade edilirken; bazı öğrenciler engelleyci yaşantılarla nasıl baş ettiklerinden ya da engel yerine sağladığı kazanımlardan bahsetmişlerdir. Akran geribildirim ve davranışları ile etkilerine ilişkin tüm temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Akran Geribildirim ve Davranışları ile Etkileri

	Lisans (n=1)	Y. Lisans (n=2)	Doktora (n=4)
Olumlu Geliştirici	• Akran geribildirim	• Akran geribildirim (n=1)	• Akran geribildirim • Akran davranışı <i>Kendini açma</i>
Katkıları	✓ Mesleki özyeterlik ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler	✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı	✓ Mesleki özyeterlik ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon
Olumsuz Engelleyci	-	• Akran Davranışı (n=1) <i>Gülme, yardımcı olmama, desteklememe</i>	• Akran geribildirim <i>Olumsuz Zamanlama</i> • Akran Davranışı <i>Geribildirime açık olmama</i>
Engelleri	-	✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler	✓ Oturum yürütme ✓ Duygusal yaşantı

Süpervizyonda tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler *akran geribildirimine* ilişkin *olumlu ve geliştirici* kritik olaylardan bahsetmişlerdir. Bir lisans öğrencisi iyi yapamadığını düşündüğü ve yetersiz hissettiği bir oturumu izleyen akranından; bir yüksek lisans öğrencisi de son süpervizyon oturumunda genel olarak psikolojik danışma tarzı, oturumları yürütme becerisi ve uyguladığı müdahalelere ilişkin akranlarından aldıkları olumlu ve destekleyici geribildirimlerin süpervizyondaki önemli yaşantıları olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu akran geribildirimlerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında, lisans öğrencisi yapamayacağına ilişkin düşüncelerinin yanlış olduğunu fark

ederek *kişisel farkındalığının*; psikolojik danışman adayı olarak kendine güven ve güç kazanarak *mesleki öz yeterliliğinin* artmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca yapabildiğini ve başarabildiğini gördüğü için büyük bir *mutluluk yaşadığını* ifade ederken süpervizyon grubundaki tüm akranlarından bu tarz geribildirimleri almanın ve vermenin yararlı olacağına ilişkin bir *öneri* sunmuştur. Benzer şekilde yüksek lisans öğrencisi de olumlu akran geribildiriminin yürüteceği oturumlarda kendine güvenli ve emin bir şekilde müdahalelerde bulunmasına katkı sağlayarak *mesleki öz yeterliliğini* arttırdığını; bunun yanı sıra müdahalede bulunmak konusunda yaşadığı tedirginlik duygusunun azalmasına yerine *daha çok mutluluk yaşamasına* katkı sağladığını belirtmiştir.

Kritik Olay (L-PDÖ-6): Kendime dair ilk başlarda “ben yapamam” gibi bir düşünce vardı. Hatta ilk başlarda yaptığım görüşmelerden sonra kötü geçti, iyi yapamadım diye düşünüyordum. Fakat aldığım geribildirimler aslında gayet iyi yaptığımı gösterdi. Bir gün süpervizyonda grup arkadaşlarımdan birisi benim ses kayıtlarımı dinlediği için benim hakkımda yorum yaptı ve görüşmeyi gayet güzel yapmış olduğumu söyledi. Bu yaşantı beni çok etkiledi ve biraz daha güç kazandım...

Kritik Olay (YL-PDÖ-3): Son süpervizyon oturumunda bir arkadaşımın benim duruşumla, iki arkadaşımın yapmış olduğum oturumlarla ilgili söyledikleri ve bir arkadaşımın da yaptığım müdahalelerle ilgili olarak benim hiç aklıma gelmezdi demesi beni çok etkiledi. Bunları duymak beni çok mutlu etti. Çünkü müdahalelerde bulunmakla ilgili önceleri çok daha tedirgindim. Hiç denememeyi tercih ediyordum. Bu yaşantı doğru yolda olduğumu, yaptığım müdahalelerin yerinde olduğunu gösteren bir olay olmasının yanı sıra gelecekte de yürüteceğim oturumlarda daha kendime güvenli, kendimden emin şekilde müdahalelerde bulunacağımı düşünüyorum....

Doktora öğrencileri ise *olumlu ve destekleyici akran geribildiriminin* yanı sıra kritik olaylarda *kendini açmayı* içeren *olumlu akran davranışından* bahsetmişlerdir. İki doktora öğrencisi de oturumlardaki performanslarına, oturumların video ile kaydedilmesine ve bunların süpervizyon oturumlarında süpervizörleri ve akranlarının önünde konuşulmasına ilişkin yaşadıkları kaygılarla ilgili kendilerini süpervizyonda açmalarının ve birbirlerine geribildirim

vermelerinin önemli ve etkileyici yaşantılar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaşantıların doktora öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişimlerine etkileri *oturum yürütme, mesleki özyeterlik, kişisel farkındalık ve gelişim, süpervizyona ilişkin katkılar* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bir doktora öğrencisi söz konusu yaşantıların rahatlamasını sağlayarak oturumlarını çok daha iyi yürütmesine; özellikle psikolojik danışma becerileri konusunda kendine güvenin ve mesleki özyeterliliğinin artmasına; eleştirileri kabul etmekte esneklik kazanmasının yanı sıra daha yapıcı bir şekilde kendini eleştirmeyi öğrenmesine dolayısıyla kişisel farkındalık ve gelişimine yönelik katkılar sağladığını belirtmiştir. Ayrıca her iki doktora öğrencisi de söz konusu yaşantıların süpervizyona yönelik katkılarından bahsetmişlerdir. Bu katkılar a) bir akranın kendini süpervizyonda açmasının diğerlerinin de bu konuda kendilerini açmalarını kolaylaştırması, b) hem kendilerini açmalarının hem de birbirlerine geribildirim vermelerinin süpervizyondaki gergin ortamın kaybolmasını ve daha rahat bir ortamın oluşmasını sağlaması, c) süpervizyon grubu olarak etkileşimlerini ve yakınlıklarını artırması, d) süpervizyonun daha keyifli hale gelmesi olarak sıralanmıştır.

Kritik Olay (DR-PDÖ 4): ...bu arkadaşım kendisiyle ilgili bir paylaşımda bulundu. Onun kendisine ve psikolojik danışmanlık becerilerine ilişkin bu gözlemini paylaşmasını çok cesurca buldum...Ben de kendimi açtım, neler yaşadığımdan ve arkadaşımı hangi noktalarda anladığımdan bahsettim. Bunu paylaşmış olmak beni çok rahatlattı. Arkadaşıma da iyi geldiği fark ettim. Bu paylaşımdan sonra ben rahatlamış olduğum için sonraki oturumlarımı çok daha iyi sürdürdüm. Eleştiri ve değerlendirmeleri kabul etmek konusunda daha esnekleştim. Kendime güvenim arttı. Bu paylaşımdan sonra doktora grubuna karşı kendimi daha yakın hissetmeye başladım. Bu paylaşımın yaşanması süpervizyon sürecindeki oturumlarda bir düğümün çözülmesine yardımcı oldu.

Öte yandan, yüksek lisans ve doktora öğrencileri süpervizyonda *akran geribildirimine ve davranışlarına ilişkin olumsuz ve engelleyici* kritik olaylardan da bahsetmişlerdir. *Olumsuz ve engelleyici akran davranışlarına ilişkin olarak*, bir yüksek lisans öğrencisi iyi geçmediğini ve hatalar yaptığını düşündüğü bir oturumu süpervizyonda anlatırken bazı akranlarının bu duruma *gülmesini, yardımcı ve destek olmaya çalışmamasını* etkileyici bir yaşantı olarak ifade etmiştir. Bir doktora öğrencisi de süpervizyon oturumlarında birbirlerinden geribildirim alıp verirken özellikle *olumsuz geribildirime açık olmamalarını* ve bunun süpervizyonda yarattığı

gergin ortamı oldukça etkileyici bir yaşantı olarak belirtmiştir. Olumsuz akran davranışlarının yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişimlerine etkileri sadece *duygusal yaşantı* konusunda yarattığı sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Duygusal yaşantılara ilişkin olarak, yüksek lisans öğrencisi olumsuz akran davranışının *kendini gülünç hissetmesine, başarısızlık ve üzüntü* duymasına sebep olduğundan bahsederken; doktora öğrencisi de geribildirim açık olmamalarına bağlı olarak arkadaşını üzdüğünü düşünerek *üzüntü ve pişmanlık* yaşadığını ifade etmiştir. Diğer yandan, hem yüksek lisans hem de doktora öğrencisi bu yaşantılarının süpervizyona yönelik *bir engel oluşturmasına izin vermediklerinden* bahsetmişlerdir. Bunları, a) bu yaşantıyı genellemek, b) hatalarını bir öğrenme fırsatı olarak görmek, c) hatalı da olsa oturumda yaptıklarını süpervizyonda açıkça anlatmaya devam etmek, c) bu yaşantıların akranlarıyla ilişkilerini olumsuz etkilemesini engellemek olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca doktora öğrencisi söz konusu olumsuz yaşantının bir engel oluşturmaktan daha çok –geribildirim verirken daha dikkatli davranma, etkili geribildirim vermek için zamanlanın ne kadar önemli olduğunu fark etme, akranına empati gösterebilme, akranının geribildirimine ne kadar açık ve hazır olduğunu değerlendirebilme, akran geribildirimine açık olma- gibi *kişisel farkındalık ve gelişime* ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmiştir. Son olarak, yüksek lisans öğrencisi süpervizyonda akranlarının daha destekleyici davranışlar göstermesine, konuşulanlara ilişkin öneri ve örnek sunmalarına yönelik *öneriler* getirmiştir.

Kritik Olay (YL-PDÖ): Beni en çok etkileyen olay kötü geçtiğini düşündüğüm bir oturumun ardından aldığım süpervizyonu. Bunu arkadaşlarıma anlatırken bazılarının buna gülmesi beni olumsuz etkiledi. Yapamadığım bir şeyden dolayı...arkadaşlarımdan bana yardımcı olmaya çalışmaması kendimi kötü hissettirdi...Duygusal olarak olumsuz etkilendim...beni mutsuz, başarısız, gülünç hissettirdi. Ben zaten kendimi yeterince yargılıyorum böyle olunca bu başarısızlığı daha yoğun yaşadım...Ama yine aynı şeyle karşılaşacağımı düşünüp kendimi geri çekmeyeceğim....yağtığım oturumu daha uzun ve objektif anlatmak isterdim...Bu durumun üstesinden nasıl geleceğime yönelik daha çok öneri ve örnek duymak isterdim...

Kritik Olay (DR-PDÖ 6): ...Süpervizyon süreci bir bakıma yeterliğinizin değerlendirilmeye açıldığı bir oturum olduğu için hepimiz olumsuz geri bildirimlere karşı daha savunmacıyız. Bu olumsuz geribildirimler akranlarımız

tarafından geldiğinde ise bence gerginlik daha da artabiliyor.....Doğruyu söylesem bile zamanlamayı ve hazır bulunuşluğu iyi ayarlayamadığım için üzgün hissettim...Bu yaşantının devamında bir akranıma olumsuz içerikli bir geribildirim verirken çok dahadikkatli olmayı, onun duygularını daha iyi anlamayı ve geribildirime ne kadar açık olduğunu daha iyi değerlendirmeyi öğrendim...aslında bu tatsız yaşantının akranımla olan ilişkimizi kötüye götürmesine izin vermedim...

Olumsuz ve engelleyici akran geribildirimine ilişkin olarak ise bir doktora öğrencisi süpervizyon altında oturum yapmanın ve video kaydına almanın yarattığı kaygı ile yürüttüğü ve normalde yapmayacağı hataları yaptığı (çok soru sorma-az yansıtma yapma vb.) ilk oturum sonrası süpervizyonda akranlarından aldığı olumsuz geribildirim etkileyici bir yaşantı olduğunu ifade etmiştir. Doktora öğrencisi bu yaşantıyı olumsuz olarak değerlendirmesinde iki noktaya vurgu yapmıştır; a) akranlarının geribildirimleri oturumda yaptığı hatalara ilişkin doğru da olsa *henüz süpervizyonun başında ve ilk oturum sonrası (zamanlama)* daha çok olumsuz geribildirim almak, b) uzun süredir alanda uygulayıcı olarak çalışmak. Söz konusu yaşantının doktora öğrencisinin psikolojik danışman olarak gelişimine etkileri *oturum yürütme, duygusal yaşantı ve süpervizyona ilişkin engeller* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Doktora öğrencisi söz konusu yaşantının oturumlarda konsantrasyonunu sağlamakta ve danışanına ilgi göstermekte zorluk yaşamasına yol açtığını dolayısıyla oturumları etkili yürütememesine; kendini başarısız ve özgüvensiz hissetme, kendine kızma ve suçluluk yaşama gibi duygular hissetmesine yol açtığını belirtmiştir. Bununla birlikte, henüz süpervizyonun başında oldukları için bu yaşantıdan ne kadar etkilendiğini süpervizyonda hemen paylaşmak istemediğini belirtirken, yaşadıklarıyla sosyal destek alarak baş ettiğini ifade etmiştir. Diğer yandan, dönemin ortalarına doğru bu yaşantısını süpervizyonda paylaştığını ve bunun onu çok rahatlattığını belirtirken bu kadar beklemeden paylaşmasının daha yararlı olacağını fark ettiğini dile getirmiştir.

Kritik Olay (DR-PDÖ 4): Süpervizyon aldığım ilk danışanımla yaptığım ilk görüşmede kendimi çok gergin hissetmişim ve aslında görüşmelerde yapmayacağım şekilde bir tutum sergilemişim. Bu video kaydını izledikten sonra...arkadaşlarım görüşmedeki tarzıma ilişkin geribildirim verdiler...Bu geribildirimlerin hepsi tutarlıydı ama benim kendimi daha süpervizyon sürecinin

başında çok kötü hissetmeme yol açmıştı...Bu yaşadığım duygu durumunu sınıftaki doktora arkadaşlarımla paylaşmak istemedim (onları yeni tanıdığım için). ...ve çok yakın bir dostumla bu yaşadıklarımı paylaştım ve paylaşım beni çok rahatlattı. Bu yaşantımı 1,5 ay kadar sonra süpervizyon dersinde hem hocamla hem de arkadaşlarımla paylaştım.

Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyonda olumlu ve destekleyici akran geribildirimlerinin gelişimlerine katkıları tüm öğrenciler tarafından ifade edilirken; olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışlarının ise sadece lisansüstü öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça akran geribildirim ve davranışlarına ilişkin rapor edilen kritik olayların sayısının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, olumlu ve destekleyici akran geribildirim ve davranışlarının *oturum yürütme, mesleki özyeterlik, kişisel farkındalık ve süpervizyona ilişkin katkılar* sağladığı görülmüştür. Olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışlarının ise *daha çok duygusal yaşantıya ve süpervizyona ilişkin sıkıntılar* oluşturduğu belirtilmiştir. Öte yandan, lisansüstü öğrencileri olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışları ile nasıl baş ettiklerinden ya da engel oluşturması yerine sağladığı kazanımlardan bahsetmişlerdir.

Süpervizyon Teknikleri

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde rapor edilen kritik olayların dördünün *süpervizyon tekniklerine* ilişkin olduğu, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ise bu yönde bir olay rapor edilmediği görülmüştür. Lisans düzeyinde süpervizyon tekniklerine ilişkin rapor edilen kritik olayların hepsi *olumlu ve geliştirici* olarak tanımlanırken *sağladığı katkılardan* bahsedilmiştir. Süpervizyon tekniklerine ve etkilerine ilişkin temalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Süpervizyon oturumlarında kullanılan *rol oynama ve beyin fırtınası yapma teknikleri* önemli ve etkileyici yaşantılar olarak ifade edilmiştir. Rol oynama tekniği danışanıya ilgili bir konuyu oturumda nasıl ele alabileceği konusunda zorluk yaşayan bir öğrencinin kendi danışanını, diğerlerinin de psikolojik danışmanı canlandırmasını içerirken; beyin fırtınası tekniğinin danışanın sorununun nasıl kavramlaştırılabileceğine, farklı değer yargıları ve yaşantıları olan danışanlarla nasıl psikolojik danışma yapılabileceğine ilişkin hep birlikte tartışma yürütülmesini içerdiği görülmüştür.

Tablo 6. Süpervizyon Teknikleri ve Etkileri

	Lisans (n=4)	Y. Lisans	Doktora
Olumlu Geliştirici	<ul style="list-style-type: none"> • Rol oynama • Beyin fırtınası yapma 	-	-
Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	-	-

Süpervizyon tekniklerine ilişkin yaşantıların öğrencilerin gelişimlerine etkileri *mesleki özyeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyona ilişkin katkılar ve öneriler* olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Öğrencilerden üçü süpervizyon oturumlarında kullanılan söz konusu tekniklerin psikolojik danışman olarak kendilerini daha güvenli, emin ve yeterli hissetmelerini sağlayarak *mesleki özyeterliklerini* arttırdığını ifade ederken, bir öğrenci kullanılan tekniklerle birlikte danışanlarına nasıl yaklaşması konusunda yaşadığı endişe duygusunun yerine yeterli, güçlü ve iyi hissettiği *duyguların* aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dördü de empati becerilerini geliştirme; danışan sorunlarına ilişkin farklı bakış açılarını kazanma; farklı yaşantıları olan danışanlarla nasıl çalışılabileceğini öğrenme; bireysel farklılıklar, danışanların tercihleri ve psikolojik danışmanın tarafsızlığı konusunda farkındalık kazanma olmak üzere söz konusu yaşantıların *mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını* arttırdığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, bir öğrenci süpervizyon tekniklerine ilişkin yaşantıların süpervizyon grubunda demokratik bir ortamın oluşmasına, grup içinde aktif katılımın sağlanmasına ve etkileşimin artmasına ayrıca *süpervizyon* grubunda kabul edildiğini hissetmesine katkı sağladığından bahsetmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerden üçü rol oynama ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanılmaya devam etmesine; beyin fırtınasının daha uzun daha ayrıntılı kuramları temel alarak yürütülmesinin daha yararlı olacağına ilişkin *öneriler* getirmişlerdir.

Kritik Olay (L-PDÖ-14): Süpervizyon sürecinde beni en çok etkilediğini düşündüğüm olay oturum özetinde oturumda yeterince ele alamadığımı yazdığım

bir konuda süpervizörüm süpervizyon sırasında danışanımın yerine geçmemi söyledi ve onun verdiği tepkileri vermeme istedi. Diğer psikolojik danışman arkadaşlarımda benim yerime geçtiler. Bu deneyimi olumlu olarak görmemin nedeni farklı bakış açılarını fark ederek ve olayı danışanımın gözünden görerek bir sonraki oturuma bu konuyu ele alabileceğime olan yeterliliğime inanarak girmiş olmam...

Kritik Olay (L-PDÖ-9): Gruptaki arkadaşlardan birinin danışanının sorununu dinlemenin yanı sıra fikir yürütmek, bunu diğer arkadaşlar ve hocayla paylaşmak şeklinde ilerleyen beyin fırtınası olumlu olarak tanımlayabileceğim yaşantılarının arasında. Bu paylaşım etkili bulduğum şekilde iki üç kez gerçekleşti. Daha fazla bakış açısını görebilmek yürüteceğim psikolojik danışma oturumlarında daha etkili olmamı sağlayacak. Demokratik bir ortam olması, etkileşime dayanması kendimi daha ait, grup bütünlüğü oluşumunda pay sahibi, kendim kadar diğer arkadaşlarımda da gelişimine katkıda bulunmuş olduğumu düşünüyorum. Daha uzun bir sürede kuramlara daha hâkim bir şekilde daha ayrıntılı olarak yaşanmasını isterdim.

Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyonda kullanılan süpervizyon tekniklerine ilişkin yaşantıların sadece lisans öğrencileri tarafından ifade edildiği, söz konusu yaşantıların olumlu ve geliştirici bulunduğu bununla birlikte mesleki bilgi, beceri ve farkındalıkları ile mesleki özyeterliklerine sağladığı katkıların daha çok vurgulandığı görülmüştür.

Dolaylı Öğrenme

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda hem lisans düzeyinde hem de doktora düzeyinde bir kritik olayın *dolaylı öğrenme* ile ilgili olduğu ancak yüksek lisans düzeyinde bu yönde bir olay rapor edilmediği görülmüştür. Dolaylı öğrenme ile ilgili rapor edilen kritik olayların her ikisi de *olumlu ve geliştirici* olarak tanımlanmıştır ve *sağladığı katkılardan* bahsedilmiştir. Dolaylı öğrenme ve etkilerine ilişkin temalar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Dolaylı Öğrenme ve Etkileri

	Lisans (n=1)	Y. Lisans	Doktora (n=1)
Olumlu Geliştirici	Odak • PD müdahale ve teknikleri	-	Odak • PD ileri becerileri
Katkıları	✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon	-	✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler

Lisans düzeyinde dolaylı öğrenme süpervizyonda bir akranının danışanı ile kullandığı boş sandalye tekniğinden yararlanma olarak belirtilmiştir. Bu yaşantının söz konusu müdahalenin ve bunun yanı sıra farklı danışanlarla farklı müdahalelerin etkili olacağını fark edilmesine dolayısıyla *mesleki bilgi, beceri ve farkındalık* kazanmaya yönelik bir katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra bu yaşantı ile bir psikolojik danışma müdahalesinin danışan üzerindeki etkisini görmenin mutluluğundan ve müdahaleyi uygulamaya ilişkin inancın ve hevesin artmasına ilişkin *duygulardan* bahsedilmiştir. Ayrıca bu yaşantının *süpervizyona yönelik* memnuniyeti ve doyumunu arttırdığı ifade edilmiştir.

Kritik Olay (L-PDÖ-18): Süpervizyon oturumlarında en çok etkilendiğim oturum bir arkadaşımın uyguladığı boş sandalye müdahalesi oldu. Bu yaşantıyı olumlu olarak tanımlıyorum çünkü hiç bu kadar etkili bir müdahale olacağını beklemiyordum. Bu sayede bu müdahalenin ve farklı danışanlarla farklı müdahalelerin etkili olacağını bir kez daha farkına vardım. Ayrıca bu şekilde herhangi bir müdahaleyi uygulamak için hevesim ve inancım arttı. Genel olarak zaten hep süpervizyondan çıkarken kucağımda bir dolu duygu ile çıktım hep. Her biri oturumların ayrı bir şey kattı bana.

Doktora düzeyinde de dolaylı öğrenme ileri psikolojik danışma becerilerinin etkili kullanımı konusunda akranına verilen geribildirimden yararlanma ve bunu kendi görüşmelerine aktarma olarak ifade edilmiştir. Bu yaşantının ileri psikolojik danışma becerilerinin kullanımı konusunda kendini değerlendirme, eksiklerini düzeltme, becerileri kullanırken yaşanan ortak

sıkıntıları fark ederek normalleşme, becerileri daha etkili kullanmayı öğrenme ve becerileri etkili kullanmanın danışan üzerindeki etkilerini fark etme gibi *mesleki bilgi, beceri ve farkındalık* konusunda katkılar sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bu yaşantı ile becerileri kullanmak konusunda ortak hataları görmenin ve bu hataları düzeltme fırsatı bulmanın yarattığı rahatlama *duygusundan* bahsedilmiştir. Ayrıca, ileri psikolojik danışma becerileri konusundaki geribildirimden sonra söz konusu örnek oturumun tekrar izlenerek birlikte bir değerlendirme yapılmasının daha etkili olabileceğine ilişkin bir *öneri* sunulmuştur.

Kritik Olay (DR-PDÖ-3a): Özellikle ileri becerileri kullanırken (yüzleştirme ve yorumlama) daha etkili nasıl olabilir kısmında süpervizyon oturumlarında gözlem yapma ve kendi uygulamama aktarma şansım oldu. Süpervizörümüz bir başka arkadaşına yaptığı yorumlama da danışanı durdurup düşünmesini istemesi geribildirimini verdi. Bu becerileri kullanırken daha yavaş üzerinde durarak kullanmanın önemli olduğunu fark ettim. Olumlu olması kendim nasıl kullanıyorum diye gözlemlerim ve bazı noktalarını düzeltme şansım oldu. Terapötik baskınında danışanın değişiminde önemli olduğunu anladım. Hem benzer sıkıntıların yaşandığını görmek hem de düzeltme şansı yakalamak rahatlattı. Geribildirim verildikten sonra o oturum tekrar izlenip bir değerlendirme yapılabilirdi.

Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyondaki dolaylı öğrenme yaşantısının hem lisans hem de doktora öğrencisi tarafından olumlu ve geliştirici bulunduğu; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık kazanmalarına sağladığı katkıların ağırlıklı vurgulandığı görülmüştür.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, psikolojik danışman eğitiminin *farklı düzeylerinde* süpervizyonunda yaşanan *kritik olaylar*; kritik olayların *öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine* ilişkin olarak *benzerlikler ve farklılıklar* açısından başta gelişimsel modeller olmak üzere alanyazın ışığında tartışılmıştır ve bazı öneriler sunulmuştur.

Süpervizyonunda yaşanan kritik olaylara ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde; kritik olayların *süpervizör geribildirimi, süpervizör özellikleri, akran geribildirimi ve davranışları, süpervizyon teknikleri* ile *dolaylı öğrenme* olmak üzere beş tema altında toplandığı; tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin rapor ettikleri kritik olayların çoğunluğunu

süpervizör geribildiriminin oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bu genel bulgu ışığında, geribildirim süpervizyonun varoluş sebebi ve en temel aktivitesi olduğunun, dolayısıyla süpervizyonda anahtar rolü üstlendiğinin altı tekrar çizilebilir (Bernstein ve Lecomte, 1979, akt. Blocher, 1983; Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005). Nitekim süpervizyon alanlara süpervizyonla ilgili yaşadıkları sorulduğunda hatırladıkları ilk yaşantıları aldıkları geribildirim niceliği ve niteliği olmaktadır (Bernard ve Goodyear, 1998, akt. Heckman-Stone, 2004). Bu çalışmada da tüm öğrencilerin sıklıkla rapor ettikleri kritik olaylar süpervizör geribildirimi ile ilgili olduğu için elde edilen bulguları daha detaylı tartışmanın ve yorumlamanın önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bulgular süpervizyonda öğrencilerin gelişimleri açısından anahtar rolü üstlenen geribildirim etkililiğini belirleyen temel özelliklerin geribildirim içeriği, niteliği, odağı ve zamanlaması olduğunu ortaya koymuştur. *İçerik açısından*, tüm öğrencilerin açık, detaylı, öğretici ve yönlendirici geribildirimi geliştirici bulduğu görülmektedir. Söz konusu bulgu alanyazındaki bulgular ile paralellik göstermektedir (örn. Aladağ, Bektaş, Denizli, Kocabaş ve Yaka, 2008; Aladağ, Kağnıcı, Cihangir-Çankaya, Özeke-Kocabaş, Yaka, 2011; Denizli ve diğ., 2009; Heckman-Stone, 2004; Kavas, 2011; Özyürek, 2009; Phelps, 2013; Rabinowitz ve diğ., 1986). Buna bağlı olarak, öğretici yönlendirici geribildirim psikolojik danışman eğitiminin her düzeyinde yürütülen süpervizyon sürecinin evrensel bir ögesi olduğu söylenebilir.

Ancak bu noktada, Loganbill ve diğerlerinin de (1982) belirttikleri gibi öğretici yönlendirici geribildirimden kastedilenin öğrencilere oturumlarda danışanlarına nasıl yardım edeceklerini söylemek değil, nasıl yardım edeceklerini keşfetmelerini sağlayacak yönlendirmeyi sağlamak olduğunun yeniden vurgulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Blocher' da (1983) süpervizörün geribildirim verme sürecinde iki temel rolü olduğunu, gerekli ancak daha az önemli olan rolünün psikolojik danışma sürecine ve sonucuna ilişkin kendi bakış açısını öğrenciye sunması; daha gerekli ve önemli olanın ise öğrenciye danışanı, danışanın çevresi, psikolojik danışman olarak kendisi olmak üzere farklı kaynaklardan gelen bilgiyi ortaya çıkarıp yorumlamasını öğretmek olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak, hem bu çalışmadaki hem de alanyazındaki bulgular doğrultusunda öğretici yönlendirici geribildirim; bilgi verme, bilgi kaynaklarına yönlendirme, somut örnekler sunma, seçenekler sunarak tartışma, keşfetmeye yardımcı sorular sorma, fark ettirme, onay verme, normalleştirme gibi geribildirimleri içerdiğinin hatırlatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (örn. Aladağ ve diğ., 2008; Aladağ ve diğ., 2011; Denizli ve diğ., 2009; Heckman-Stone, 2004; Phelps, 2013;

Rabinowitz ve diğ., 1986). Çalışmada öğrenciler yönlendirici geribildirime ilişkin süpervizörlerinden aldıkları önerileri de etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretici yönlendirici geribildirim gerektiğinde doğrudan öneri verme ve ne yapacağını söylemeyi de kapsadığı belirtilmelidir. Ancak bu tarz bir geribildirim çok sık kullanılması öğrencilerin gelişimi açısından yarardan çok engel oluşturacağı için hangi koşullarda verilmesinin uygun olacağını açıklığa kavuşturulması önemli görülmektedir. Loganbill ve diğerleri (1982) ile Stoltenberg (1981; 2005) bu tarz geribildirimleri öngören süpervizör müdahaleleri (prescriptive interventions) diye tanımlayarak özellikle danışanın iyiliği söz konusu ise, öğrenci ilk defa böyle bir danışanla/olguyla karşılaşıyorsa ve pek çok etkisiz davranış gösteriyorsa (örn. danışandan çok konuşmak, amaçsızca pek çok soru sormak) nasıl davranabileceğine ilişkin bir plan sunmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler danışanın direncini ele alma, sessiz ya da çok konuşan danışanlarla baş etme, kriz durumlarını ele alma vb. konularda aldıkları önerileri oldukça geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan, öğretici yönlendirici geribildirime ilişkin bulgular eğitim düzeyleri arasında bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ve lisans öğrencilerinin öğretici yönlendirici geribildirimden lisansüstü öğrencilere göre daha çok bahsettiği görülmüştür. Buna bağlı olarak, öğretici yönlendirici geribildirime ilişkin ihtiyacın lisans düzeyinde daha fazla olduğu ancak eğitim düzeyi arttıkça bu ihtiyacın azaldığı söylenebilir. Bu bulgu diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Örn. Heckman-Stone, 2004; Heppner ve Roehlke, 1984; Stoltenberg, Pierce ve McNeill, 1987). Ayrıca, süpervizyon oturumlarında kullanılan rol oynama ve beyin fırtınası yapma gibi *süpervizyon tekniklerine* ilişkin kritik olaylardan da sadece lisans öğrencileri bahsetmiştir. Bu iki kritik olaya ait bulgular bir arada tartışılmıştır çünkü elde edilen bulguların lisans öğrencilerinin mesleki gelişim süreçleri ile paralel süpervizyon ve öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Gelişimsel modellere göre, ilk defa uygulama alan öğrencilerin öğretici ve yönlendirici geribildirime daha çok ihtiyaç duymalarının temel dinamiği, psikolojik yardım sürecinin karmaşık bir süreç olması ve bu süreçte kendilerini henüz psikolojik danışman olarak oldukça yetersiz hissetmeleri ve buna bağlı olarak yoğun bir performans kaygısı yaşamalarıdır. Bir diğer kritik dinamik de öğrencilerin psikolojik danışma sürecine ilişkin farkındalıklarının düşük olması, başka bir deyişle, neyi bilmediklerini bilmemeleridir (Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Skovholt ve Ronnestad, 2003; Stoltenberg, 1981). Bu çalışmada da lisans öğrencilerinin

lisansüstü öğrencilere göre oturumlardaki performanlarına ilişkin yoğun kaygılarından daha çok bahsettikleri ve süpervizörlerinin yardımına daha çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri dikkati çekmiştir. Ayrıca aldıkları geribildirimlerle mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarının arttığını sıklıkla dile getirmişlerdir. Buna bağlı olarak, süpervizörlerin verdikleri öğretici ve yönlendirici geribildirimler ile kullandıkları yaşantısal tekniklerin öğrencilere yapılandırılmış bir ortam sunarak hem psikolojik yardımın karmaşıklığı hem de buna ilişkin kaygıları ile baş etmekte yardımcı olduğu, farkındalıklarını ve yeterliklerini arttırdığı söylenebilir.

Diğer yandan, iki lisans öğrencisi de her ne kadar süpervizyonun başında oldukça kaygı oluştursa da süreç içerisinde yönlendirici olmayan geribildirim (genel bilgi verme ve sorumluluğu daha çok öğrenciye bırakma) olumlu ve geliştirici bulduklarını özellikle kendilerini daha fazla araştırma yapmaya ve okumaya yöneltmek mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını artırdığını; yürüttükleri oturumlar için daha çok sorumluluk almalarına ve süpervizyona daha çok hazırlık yapmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgunun dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak yönlendirici geribildirime ilişkin ihtiyacı şekillendiren faktörlerin öğrencilerin mesleki gelişim özellikleri kadar kişisel özellikleriyle de ilgili olduğu düşünülmektedir. Borders ve Brown (2005) geribildirim verilirken öğrencilerin gelişim özellikleri yanında kişilik özellikleri ile kendi yetenek ve becerilerini algılayış düzeylerinin de dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan, burada öğrencilerin süpervizörlerine ilişkin yaptıkları açıklamaların ve önerilerin de ele alınmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır. Nitekim bu öğrenciler özellikle süpervizyonun başlarında, başka bir deyişle, ilk oturumlarını yaptıkları zamanlarda öğretici ve yönlendirici geribildirime daha çok ihtiyaç duydukları bir anda, yönlendirici geribildirim almamanın oldukça kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu kaygı ile baş edebilmeleri konusunda öğrencilerden biri süpervizörlerin baştan geribildirim verme tarzıyla ilgili bilgi vermesinin yararlı olacağını önerirken; diğer öğrenci de süpervizörünün yönlendirici olmayan tarzından bahsettiğini ifade ederek süpervizörlerin ilk psikolojik danışma deneyimi olan öğrencilerin kaygılarını anlamalarını ve başlarda daha çok yönlendirme yaparak oturumlar ilerledikçe bunu azaltmalarını önermiştir. Sonuç olarak, öğretici yönlendirici geribildirime ilişkin bulgular ışığında, lisans öğrencilerine özellikle süpervizyonun başlarında daha çok öğretici ve yönlendirici geribildirimler verilmesinin, süreç içerisinde gelişimlerine paralel bu geribildirimlerin azaltılmasının, süpervizyonda yaşantısal tekniklerin sıklıkla kullanılmasının oldukça etkili olacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra,

süpervizörlerin süpervizyonun başında öğrencilerle süpervizyondan beklentilerin neler olabileceğini konuşmalarının, kendi tarzlarını öğrenciye tanıtmalarının yararlı olacağı ancak asıl önemli ve yararlı olanın süpervizörlerin tarzları konusunda esneklik göstermesi ve tarzlarının öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarıyla paralellliğini gözden geçirmeleri olduğu düşünülmektedir (Borders ve Brown, 2005; Blocher, 1983; Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Stoltenberg, 2005).

Nitelik ve zamanlama açısından, tüm öğrenciler ağırlıklı olarak olumlu/ destekleyici olmak üzere olumsuz/ düzeltici geribildirim geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgunun da alanyazınla benzeştiği görülmektedir (örn. Aladağ ve diğ., 2008; Aladağ ve diğ., 2011; Denizli ve diğ., 2009; Hechman-Stone, 2004; Kavas, 2011; Özyürek, 2009; Phelps, 2013). Öğrencilerin bu iki tür geribildirim geliştirici bulmasındaki temel faktörün süpervizyon sürecinde süpervizörlerin her iki geribildirim dengeli bir şekilde kullanmaları olduğu düşünülmektedir. Nitekim, daha önce yapılan çalışmalarda öğrencilerin sürekli olumsuz/düzeltilici (Aladağ ve diğ., 2008; Hechman-Stone, 2004; Kavas, 2011; Özyürek, 2009; Phelps, 2013) ya da daha çok olumlu/destekleyici geribildirim almalarının (Aladağ ve diğ., 2008; Hechman-Stone, 2004;) yarattığı sıkıntılardan bahsetmeleri buna bir kanıt olarak sunulabilir. Dolayısıyla, alanyazında da işaret edildiği gibi iki geribildirim dengeli bir şekilde bir arada kullanılmasının öğrenci gelişimi için mükemmel bir kombinasyon oluşturduğu söylenebilir (Borders ve Brown, 2005; Hechman-Stone, 2004; Loganbill ve diğ., 1982; Phelps, 2013).

Öte yandan, *nitelik ve zamanlama açısından* bazı öğrenciler ilk oturumlarda aldıkları olumsuz/düzeltilici geribildirimleri engelleyici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler her ne kadar aldıkları geribildirim doğru da olsa performansları ile ilgili bu kadar kaygı yaşarken ve hâlihazırda kendi performanslarını beğenmezken bu tarz geribildirim almanın daha da engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bulgudan yola çıkarak öğrencilerin gelişimi açısından engelleyici olmaması için olumsuz/düzeltilici geribildirime mümkünse ilk oturumlarda ağırlık verilmemesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, çalışma bulguları ve ilgili alanyazın ışığında, süpervizyonda özellikle süpervizyon sürecinin başında daha çok olumlu/ destekleyici geribildirimler verilmesinin, süreç içerisinde olumlu geribildirimlerin olumsuz/düzeltilici geribildirimlerle dengelenmesinin daha etkili ve geliştirici olacağı söylenebilir. Ancak burada belirtmeye çalışılan şey Blocher'ın (1983) yaptığı benzetmedeki gibi “geribildirim şekerle kaplamak” yani, iyi ve kötü haberleri karıştırıp söyleyecek iyi haberler bulmak ve kötü

haberleri vermemek değildir. Bu nedenle de süreç başında kaçınılmaz olarak olumsuz/düzeltilici geribildirimler verilmesi gerektiğinde, profesyonel yardım sunmanın nispeten zor ve karmaşık bir süreç olduğu hatırlatılıp öğrenme sürecinde etkisiz tepkiler ve davranışlar gösterilebileceğinin, kimsenin mükemmel olmadığını anlatılmasının ve normalleştirme yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Blocher, 1983; Phelps, 2013). Nitekim bu çalışmada da bir öğrenci süpervizyonun başlarında olumsuz düzeltilici geribildirim engelleyici olmaması için süpervizörün yaşananların normal olabileceğine ilişkin açıklamalar yapmasını önermiştir.

Geribildirim *zamanlaması* açısından sadece lisansüstü öğrencileri *son süpervizyon* oturumunda süpervizörlerinden tüm süreçteki performanslarına ilişkin *değerlendirici* bir geribildirim almanın onlar için olumlu ve geliştirici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan, bir yüksek lisans öğrencisi de daha önce almış olsa ve daha açık ve detaylı belirtilse düzeltme şansı bulacağı ancak *son süpervizyon oturumunda* aldığı değerlendirici geribildirimi olumsuz ve engelleyici bulduğunu ifade etmiştir. Bu geribildirim ilgili alanyazın ışığında düzey belirleyici geribildirim-değerlendirmeye (summative feedback-evaluation) karşılık geldiği söylenebilir. Bu geribildirim süpervizyondaki öğrenme süreci sonunda öğrencinin performansına ilişkin yapılan genel değerlendirme ile bunun sonucunda öğrenciye verilen başarı notunu da kapsamaktadır. Bu bulgulardan hareketle ilgili alanyazın dikkate alınarak, düzey belirleyici geribildirim- değerlendirme süpervizyon süreci için oldukça önemli olduğu, sadece süreç sonunda değil, süreç içinde en az bir kez arada da yapılmasının ve değerlendirme kriterlerinin açık olmasının yararlı olacağı söylenebilir (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005).

Odak açısından bakıldığında ise, geribildirimlerin *-psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma ilişkisi, kavramlaştırma, kişilik özellikleri ve dolayısıyla kişisel farkındalık* gibi konulara odaklandığı görülmüştür. Alanyazında da bu odakların süpervizyonda süpervizörlerin hem süreçte geribildirim verirken hem de süpervizyon sonunda öğrenci performansını değerlendirirken dikkate alması gerekli alanlar ve ölçütler arasında belirtilmektedir (Bernard, 1997, akt. Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Loganbill ve diğ., 1982). Bu çalışmada da öğrenciler olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirimlerinin oturum yürütme, mesleki özyeterlik, mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ile kişisel farkındalık olmak üzere sağladığı katkıları belirtmişlerdir. Dolayısıyla, geribildirim

her bir odağının öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimlerine farklı boyutlarda katkıda bulunduğu söylenebilir.

Süpervizör özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri bütünleştirildiğinde, “eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı, yatıştırıcı, içten, gülümseyen, anlayışlı, duyarlı, düşünceli, iyi niyetli, yakından ilgilenen, önemseyen” *kişilik özellikleri*; “süpervizyon tarzını açıklama, yapıcı, hatalara karşı esnek ve kabul edici, süpervizyon almakla ilgili öğrencilerin duygularını ele alma, ulaşılabilir olma, öğrenci ihtiyaçlarına göre uygulama ve süpervizyon koşullarını yeniden düzenleme” *mesleki davranışları* ile süpervizörlerinin özelliklerini olumlu ve geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular, alanyazında belirtilen etkili süpervizör özellikleri ve davranışlarını destekleyen ve hatırlatan bulgulardır (Campbell, 2000; Aladağ ve Bektaş, 2009; Carter, Enyedy, Goodyear, Arcinue, ve Puri, 2009; Denizli ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003; Henderson, Cawyer ve Watkins, 1999; Howard ve diğ., 2006; Pack, 2012).

Gelişimsel süpervizyon modelleri (Blocher, 1983; Loganbill ve diğ., 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg, 2005) süpervizör özelliklerinin etkili bir süpervizyon ilişkisi geliştirmek ve etkili bir süpervizyon ortamı oluşturmak açısından önemli ve gerekli özellikler olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada da süpervizörlerin özelliklerine bir bütün olarak bakıldığında pek çok özelliğin güvenli, destekleyici, kolaylaştırıcı, cesaretlendirici, esnek ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan bir süpervizyon ilişkisi ve ortamı oluşmasını sağlayan özellikler olduğu düşünülmektedir. Bu özelliklerin Loganbill ve diğerleri (1982) ile Stoltenberg (2005) modellerinde tanımladıkları kolaylaştırıcı süpervizyon müdahaleleri (facilitative interventions) kapsamındaki süpervizyon ilişkisini ve ortamını şekillendiren özelliklerle benzeştiği görülmektedir. Bu özelliklerin ve müdahalelerin direk Rogers'ın tanımladığı koşullar ile ilgili olduğu da vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, kolaylaştırıcı müdahalelerin öğrencilerin kendilerini güvenli bir ortamda hissetmelerini sağlayarak kaygılarının azalmasına, yargılanmadan kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sunarak da içsel bir değerlendirme yapmalarına ve gelişmelerine fırsat yarattığına işaret edilmektedir. Nitekim bu çalışmada da öğrenciler oturumlara ilişkin kaygılarından, kendilerini yetersiz hissettiklerinden ve performanslarını beğenmediklerinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Buna bağlı olarak, süpervizörlerin daha anlayışlı, kabul edici, esnek ve cesaretlendirici özellikleriyle öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin ve sağladıkları süpervizyon ortamının öğrencilerin kaygılarının azalmasına, kendilerini daha yeterli hissetmelerine yardımcı olarak gelişimlerine

katkı sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, alanyazına eklemeler yapılarak öğrencilerin akut performans kaygısını ve ona zemin oluşturan akut yetersizlik duygusunu azaltacak iyileştirici gücün olumlu süpervizöre, olumlu süpervizyon ilişkisine ve dolayısıyla olumlu süpervizyon ortamına ilişkin akut ihtiyacın karşılanması olduğu söylenebilir (Skovholt ve Ronnestad, 2003).

Ayrıca, alanyazın, süpervizör geribildirimini etkili kılanın geribildirime ilişkin pek çok özellik yanında geribildirimlerin güçlü bir süpervizyon ilişkisi bağlamında verilmesi olduğunu ortaya koymaktadır (Heckman-Stone, 2004; Pack, 2012; Phelps, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerin pek çok yönden süpervizör geribildirimini olumlu ve geliştirici bulmasındaki faktörlerden birinin buna eşlik eden olumlu ve geliştirici süpervizör özellikleri ve buna bağlı olarak süpervizörlerin öğrencilerle kurduğu olumlu süpervizyon ilişkisi ve sundukları güvenli süpervizyon ortamları olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, süpervizör özelliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde eğitim düzeyleri arasında dikkat çeken bir farklılık olduğu, olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinden sadece lisans öğrencilerinin bahsettiği görülmüştür. Söz konusu engelleyici özelliklerin süpervizörlerin mesleki davranışları ile ilgili olduğu görülmüştür ve iki öğrenci süpervizörleri tarafından yeterince dikkate alınmadıklarını, kendilerini ifade etmek için teşvik edilmediklerini ve süpervizyona ilişkin ihtiyaçlarının fark edilmediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, söz konusu özelliklerin değersizlik, kaygı, kırgınlık ve üzüntü yaşamalarına ve süpervizyondan memnuniyetlerinin düşerek yararlanmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak, olumsuz süpervizör davranışlarının süpervizyon ilişkisine zarar verdiği ve öğrencileri süpervizyondan uzaklaştırarak öğrenme yaşantılarını engellediği söylenebilir. Bu bulgunun alanyazındaki bazı araştırmaların bulgularıyla benzeştiği görülmektedir (Howard ve diğ., 2006; Trepal ve diğ., 2010). Gelişimsel modeller (Blocher, 1983; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Ronnestad ve Skovholt, 2003) süpervizyon ilişkisinin doğası gereği öğrencilerin kendilerini daha yetersiz, daha hassas ve savunmasız ve hatta yaralanabilir hissettikleri bir ilişki olduğunu, ister açık, doğrudan ya da üstü kapalı bir biçimde olsun, ister gerçekte yaşansın ya da sadece algılsın süpervizörün olumsuz davranışlarının öğrencilerin morali üzerinde zarar verici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca başlangıç aşamasındaki öğrencilerin süpervizörlerine daha çok ihtiyaç duydukları için de bu etkiye daha açık hale geldiklerini vurgulamaktadırlar. Buna bağlı olarak, olumlu ve destekleyici süpervizyon ilişkisine tüm eğitim düzeylerinde ihtiyaç

duyulduğu ancak lisans düzeyinde bu ihtiyacın daha da arttığı söylenebilir. Çalışmadaki olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimine ve süpervizör özelliklerine ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bir öğrenci dışında öğrencilerin bu olayları süpervizyonda gündeme getirmede, süpervizörleriyle konuşmadığı dikkati çekmektedir. Tüm bu araştırmalar ve değerlendirmeler doğrultusunda, süpervizyon sürecinde süpervizörlerin öğrencilerle daha destekleyici ve anlayışlı bir ilişki kurmak için çaba sarf etmesinin, kendileri ile ilgili öğrencilerden değerlendirici geribildirim almasının, buna açık olmasının ve hatta bunu teşvik etmesinin, davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öz değerlendirme yapmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir (Borders ve Brown, 2005). Nitekim çalışmada bir öğrenci süpervizörünün kendisini kırdığını fark edip pişman olduğunu anladığını belirterek bu konuda yaşadığı memnuniyeti dile getirmiştir.

Akran geribildirimi ve davranışlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, doktora öğrencileri başta olmak üzere lisansüstü öğrencilerinin akran geribildirimi ve davranışlarına ilişkin kritik olaylardan nispeten daha çok bahsettiği görülmüştür. Öncelikle, Türkiye'de lisans öğrencileri ile yapılan süpervizyon çalışmalarında akran geribildirimine etkileri ortaya konulurken (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve diğ., 2008; Aladağ ve diğ., 2011; Denizli ve diğ., 2009) bu çalışmada lisans öğrencileri tarafından sadece tek bir kritik olayın rapor edilmesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu farklılığa temel oluşturan teknik sebebin araştırmaların veri toplama süreçleri olduğu düşünülmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda veri toplama süreçlerinde grup süpervizyonun bir boyutu olarak öğrencilere akran geribildirimi ile ilgili ne düşündükleri sorulurken bu çalışmada öğrencilerden katıldıkları süpervizyon oturumlarını göz önüne alarak bu oturumlarda onları en çok etkileyen ve en önemli buldukları yaşantılarını belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla, öğrenciler direk sorulduğunda süpervizyonda yaşadıkları akran etkisini anlatmışlardır, ancak süpervizyonda onları en çok etkileyen ve en önemli buldukları yaşantılarını tanımlamaları istendiğinde akranlarından değil ağırlıklı olarak süpervizörlerinden bahsetmişlerdir. Buna bağlı olarak, lisans düzeyinde süpervizyonda en kritik etkinin ve rolün süpervizöre ait olduğu; akran etkisinin ve rolünün bunun oldukça gerisinde kaldığı ileri sürülebilir. Nitekim gelişimsel modeller de (Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ilk defa uygulama alan öğrencilerin süpervizörlerine daha bağımlı olduklarını ve dolayısıyla akranlarından çok süpervizörlerin onayına ve desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Öte yandan, akran geribildirim ve davranışlarına ilişkin yüksek lisans düzeyinde iki, doktora düzeyinde ise dört kritik olayın rapor edildiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak eğitim düzeyi arttıkça özellikle doktora düzeyinde akran etkisinin daha belirgin hale geldiği ve süpervizör etkisine eşlik etmeye başladığı ileri sürülebilir. Söz konusu bu farklılığın da lisansüstü öğrencilerinin mesleki gelişim özellikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim gelişimsel modeller, (Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ileri uygulama alan öğrenciler ile doktora öğrencilerinin süpervizörlerine olan bağımlılıklarının azaldığını ve daha özerk hareket etmeye başladıklarını, dolayısıyla süpervizörlerinin onay ve desteğinin yanı sıra akranlarının onay ve desteğine de ihtiyaç duymaya başladıklarını belirtmektedirler. Aynı zamanda, bu öğrencilerin psikolojik danışman gelişim sürecinin ikinci aşamasında olduklarını belirterek bu aşamayı bağımlı olmakla özerk davranmak; kendini psikolojik danışman olarak yetersiz hissetmekle yetkin ve uzman hissetmek arasında iniş çıkışlı, gelgitli, dolayısıyla çatışmalı ve gergin bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Modellere göre bu aşamadaki öğrencilerin belirgin özellikleri; kendilerinden yüksek beklentileri olması, bir taraftan hata yapmaktan oldukça sakınmaları diğer taraftan da işlerinde mükemmel olmaya çalışmalarıdır. Bu çalışmada da lisansüstü öğrencilerinin sıklıkla oturumlara ilişkin yetersizlik duygusundan bahsettikleri ve bunun yanı sıra kendilerini beğenmeme, kendileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip olma ve kendilerini yıkıcı eleştirme eğilimleri olduğu göze çarpmıştır. Ayrıca buna ek olarak doktora öğrencilerinin uygulayıcı olmak ve akranlarının yanında süpervizörlerinden geribildirim almakla ilgili kaygılardan bahsettiği dikkati çekmiştir. Dolayısıyla, öğrenciler yeterlikleri konusunda gelgitler yaşarken ve yeterlik konusunda mükemmel olmaya çalışıp kendilerini bu kadar eleştirirken akran etkisinin yönü ve bunun yarattığı grup süpervizyonu ortamının daha da kritik hale geldiği düşünülmektedir.

Çalışmada lisansüstü öğrencilerinin olumlu ve destekleyici akran geribildirim ve davranışlarının yanı sıra olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışlarından da bahsettiği görülmektedir. Bulgulara daha detaylı bakıldığında; olumlu ve destekleyici olaylar; akranlarından aldıkları olumlu ve destekleyici geribildirimler ile akranlarının psikolojik danışma oturumlarındaki performanslarına ve süpervizyona ilişkin kaygılarını süpervizyonda açmaları, söz konusu yaşantıların grup ortamında etkileşimi arttırarak hem normalleşmelerini sağlaması hem de grup ilişkilerini yakınlaştırmasıdır. Olumsuz ve engelleyici bulunan olaylar ise süpervizyonun başında akranlarından olumsuz ve düzeltici geribildirimler almak,

destekleyici geribildirim almamak; akranlarını olumsuz ve düzeltici geribildirime açık bulmamanın yanı sıra bu olayların grup sürecinde yarattığı gergin ortamdır. Buna bağlı olarak, akran etkisinin geliştirici ya da engelleyici olmasını belirleyen temel faktörün grup süpervizyonundaki üyeler arası ilişkiler ve grup dinamiği ile bağlantılı olduğu söylenebilir (Carter ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003). Grup süpervizyonu ile ilgili hem kuramsal çalışmalarda (Bernard ve Goodyear, 2004; Blocher, 1983; Borders ve Brown, 2005) hem de araştırmalarda (Carter ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003) grup süpervizyonunda olumlu grup ilişkileri ile grup dinamiğinin geliştirilmesinde ve grup bütünlüğünün oluşturulmasında süpervizörün rolü vurgulanmaktadır. Şöyle ki, süpervizörün sadece etkili bir süpervizör değil aynı zamanda etkili bir grup lideri olması gerektiği belirtilerek, süpervizörün zamanın önemli bir bölümünü olumlu bir grup ilişkisi oluşturmak için harcamasının yanında olumsuz grup dinamiklerini de yakalayıp müdahale etmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Buna bağlı olarak, özellikle lisansüstü düzeyde süpervizörlerin grup süpervizyonu almakla ilgili ve grup dinamikleri ile ilgili öğrencileri kendilerini ifade etmesi için teşvik etmesinin, birbirlerine nasıl yapıcı geribildirimler verebilecekleri ile ilgili yol gösterici olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da özellikle doktora öğrencileri grupta süpervizörlerinin süpervizyon almakla ilgili duygulara odaklanmasının oldukça etkili ve yararlı olduğunu belirterek bunun süpervizyon sürecinde belli aralıklarla tekrarlanmasının daha etkili olacağına ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Dolaylı öğrenme ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, bu yaşantıların bir lisans, bir doktora öğrencisi olmak üzere iki öğrenci tarafından olumlu ve geliştirici bulunduğunu; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık kazanmalarına yönelik sağladığı katkıların ağırlıklı vurgulandığını göstermiştir. Benzer şekilde alanyazında da dolaylı öğrenme grup süpervizyonun avantajlarından biri olarak sayılmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2004) ve pek çok araştırmada öğrenciler tarafından grup süpervizyonun etkili bulunmasındaki katkısı dile getirilmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Carter ve diğ., Denizli ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003; Trepal ve diğ., 2010; Zeren ve Yılmaz, 2011). Akran geribildirimi ve davranışları ile dolaylı öğrenmeye ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, süpervizyonun etkili yürütülmesinde kullanılan format/yöntemlerinde belirleyici bir faktör olduğu, dolayısıyla grup süpervizyonu sürecinin daha detaylı keşfedilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bulgular ve tartışmalar ışığında, etkili bir süpervizyon sürecinin süpervizör geribildirim niteliği ve süpervizörün özelliklerinin katkısı başta olmak üzere akran

geribildirimi ve davranışları ile şekillendiği söylenebilir. Bununla birlikte, verdiği geribildirimlerle ve sahip olduğu özelliklerle süpervizörlerin süpervizyonda oldukça temel bir etkisinin olduğu ancak bu etkinin lisans düzeyinden lisansüstü düzeye geçerken nispeten azaldığı ve ağırlıklı olarak doktora düzeyinde olmak üzere akran etkisinin sürece dâhil olduğu; lisans öğrencilerinin süpervizyonunun psikolojik danışman olarak gelişimindeki sorumluluğunu süpervizöre attığı, lisansüstü öğrencilerin ise bu sorumluluğu paylaşmaya başladıkları belirtilebilir. Ayrıca, lisans öğrencilerinin sahip oldukları beceriler ve bu becerilere ilişkin yeterliklerine; doktora öğrencilerinin ise sahip oldukları kişilik özelliklerinin psikolojik danışma sürecini nasıl etkilediğine ve nasıl bir psikolojik danışman olduklarına daha çok odaklandıkları söylenebilir. Daha özet olarak, lisans ile yüksek lisans; yüksek lisans ile doktora düzeylerinde nispeten daha çok benzerlikler olmak üzere, lisans ile doktora düzeyi arasında ise daha açık bir farklılaşmanın olduğu da belirtilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, tartışmada da sıklıkla desteklendiği gibi gelişimsel süpervizyon modellerinin (Blocher, 1983; Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ortaya koyduğu aşamalarda belirtilen özelliklerle pek çok paralellik göstermektedir. Ayrıca, süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen *mesleki öz yeterlik; mesleki farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı* gibi temaların gelişimsel modellerin mesleki gelişim sürecinde ele alınması gerekli gelişimsel konular, temalar ve odaklar diye tanımladığı kavramlarla benzerlikler gösterdiği de dikkati çekmektedir (Örn. Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981). Buna bağlı olarak, tüm bu değerlendirmelerin ışığında eğitim düzeyleri arasında mesleki gelişim özellikleri ve ihtiyaçları açısından gelişimsel bir farklılık ve ilerleme olduğu söylenebilir. Ayrıca, modellerin ve araştırmaların bulguları pek çok yönden benzerlik gösterdiği için psikolojik danışmanın mesleki gelişim sürecinin evrensel bir yönünün olduğu da iddia edilebilir. Ancak, elde edilen bulguların, bu araştırmanın bir RPD anabilim dalına ait lisans ve lisansüstü programları kapsamında yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulaması derslerini alan öğrencilerle gerçekleştirildiği sınırlılığının dikkate alınarak yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada KOT ile elde edilen bulguların, öğrencilerin süpervizyona ilişkin geriye dönük hatırladıkları ve rapor ettikleri yaşantılarla sınırlı olduğu da hatırlatılmalıdır.

Sonuç olarak, bireyle psikolojik danışma uygulaması lisans ve lisansüstü dersleri kapsamında yürütülen süpervizyonda öğrencilerin yaşantılarını, bu yaşantıların psikolojik danışman olarak

gelişimlerdeki rolü ve etkisinin yanı sıra yaşantıların eğitim düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğini inceleyerek etkili süpervizyonun nasıl olabileceğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın özgün bulgularla alanyazına katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada süpervizyondaki kritik olaylar ve kritik olayların etkileri daha çok öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, süpervizyon sürecinin sonunda incelenmiştir. Benzer çalışmaların süpervizyon süreci boyunca ve sonunda, süpervizörlerin de görüşleri alınarak daha büyük çalışma gruplarıyla karşılaştırmalı olarak yürütülmesinin oldukça yararlı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalarda öğrenciler açısından yaş, psikolojik danışma deneyimi, süpervizyon deneyimi, mesleki eğitimler gibi değişkenlerle; süpervizörler açısından yaş, süpervizyon eğitimi ve deneyimi, süpervizyon modeli gibi değişkenlerin dâhil edilmesinin konunun daha detaylı anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu çalışmaların ülkemize özgü etkili süpervizyon modelleri ile psikolojik danışmanların mesleki gelişim modellerinin ortaya konulmasında alanyazına ışık tutacağına inanılmaktadır.

Yazar Notu: Araştırmaya sağladıkları değerli katkılar için başta Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul olmak üzere Doç. Dr. D. Yelda Kağnıcı ve Araş. Gör. Dr. Betül Benzer'e teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Aladağ, M., ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eğitim Araştırmaları*, 37, 53-70.
- Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., Özeke-Kocabaş, E. ve Yaka, B. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, (12), 2, 22-43.
- Aladağ, M., Bektaş, Y., Denizli, S., Kocabaş, E., ve Yaka, B. (2008, June). *Supervision of group counseling practice course: Evaluations of Turkish undergraduate counseling students*. Paper presented at the Fourth International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Buffalo, New York.
- Aladağ M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitime ilişkin nitel bir değerlendirme: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 859-886.
- Benzer, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikrobeceri süpervizyon modelinin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologists*, 11, 27-34.
- Borders, L. D., ve Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Mahwah: Lahaska Press.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., ve Maglio, A. T. (2005). Fifty years of critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapists*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F., ve Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 3 (1), 1-9.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among the Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Denizli, S., Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009, Ekim). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Çukurova Üniversitesi, Seyhan, Adana.
- Ellis, M. (1991). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 342-349.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., ve Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 312-317.
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22 (1), 21-33.

- Heppner, P., ve Roehlke, H. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 76-90.
- Henderson, C. E., Cawyer, C. S., ve Watkins, C. E. (1999): A comparison of student and supervisor perceptions of effective practicum supervision. *The Clinical Supervisor, 18* (1), 47-74.
- Howard, E.E., Inman, A.G., ve Altman, A.N. (2006). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education and Supervision, 46*, 88-102.
- Kavas, A. B. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (2), 411-432.
- Kemer, G., ve Aladağ, M. (2013, Eylül). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması*. 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Loganbill, C. R., Hardy, E. V., ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*(1), 3-42.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32*, 54-63.
- Pack, M. (2012). Two sides to every story: A phenomenological exploration of the meanings of clinical supervision from supervisee and supervisor perspectives. *Journal of Social Work Practice, 26* (2), 163-179
- Pamukçu, B. (2011). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Phelps, D., L. (2013). Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study. *Dissertations (2009)* .
http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/257 adresinden elde edilmiştir.
- Rabinowitz, F., Heppner, P., ve Roehlke, H. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 292-300.
- Ronnestad, M. H., ve Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development, 30*(1), 5-44.
- Ronnestad, M. H., ve Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development, 71*, 396-405.
- Skovholt, T. M., ve McCarthy, P. R. (1988). Critical incidents: Catalysts for counselor development. *Journal of Counseling and Development, 67*, 69-72.
- Skovholt, T. M., ve Ronnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development, 30*(1), 45-58.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 59-65.

- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist, 6*, 855–864
- Stoltenberg, C. D., Pierce, R. A., ve McNeill, B. W. (1987). Effects of experience on counselor trainee's needs. *The Clinical Supervisor, 5*(1), 23-32.
- Trepal, H. C., Bailie, J., ve Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees' perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research, 38* (1), 28-38.
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011, Ekim). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Ege Üniversitesi, Selçuk, İzmir.



Yaşanılan Kentin Büyüklüğü, Yaşanılan Mekânın Özellikleri, Eğitim ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Yaşlıların Yaşam Doyumları ve Günlük Yaşam Aktiviteleri¹

N. Banu ÇENGELCİ ÖZEKES²

Geliş Tarihi: 08.08.2014 Kabul Tarihi: 14.11.2014

Öz

Bu çalışmanın amacı yaşlı bireylerin yaşam doyumu ve günlük yaşam aktivitesinin büyük şehirde ya da küçük şehirde, evde ya da huzurevinde yaşamayla, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre farklılaştırıp farklılaşmadığını incelemektir. Bunun yanı sıra yaşam doyumunu yordayan bazı değişkenler de araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 60-95 arasında olan 750 yaşlıdan oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplamak için Demografik Bilgi Formu, Yaşam Doyumu (YD) Ölçeği ve Günlük Yaşam Aktivite (GYA) Ölçeği kullanılmıştır. Büyükşehirle karşılaştırıldığında küçük şehirde yaşayan yaşlıların Yaşam Doyumu ölçeği puan ortalamaları daha yüksek ve Günlük Yaşam Aktivite ölçeği puan ortalamaları daha düşüktür. Büyükşehirde yüksek eğitilmiş olmak ve evde yaşamak Yaşam Doyumu ve Günlük Yaşam Aktivite puanlarını arttırmaktadır. Buna karşın, küçük şehirde değişkenlerin Yaşam Doyumu puanları üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca, küçük şehirde evde yaşayan yüksek eğitilmiş kadınların Günlük Yaşam Aktivite puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Hiyerarşik regresyon analizinde Günlük Yaşam Aktivite bağımsız değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Yaşam doyumunu, büyükşehirde Günlük Yaşam Aktivite ve yaşama mekânı, küçük şehirde Günlük Yaşam Aktivite ve yaş değişkenleri anlamlı biçimde yordamaktadır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak bazı pratik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaşlılık, yaşama doyumu, günlük yaşam aktiviteleri.

¹ Bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2002-EDB-002 proje numarasıyla desteklenmiştir.

² Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, banu.cengelci.ozekes@ege.edu.tr



Life Satisfaction and Daily Activities of The Elderly in terms of City Size, Type of Residence, Education and Gender

Submitted by 08.08.2014 Accepted by 14.11.2014

Abstract

The aim of this study was to investigate what the differences were in life satisfaction and daily life activity levels of elderly people who are living in institutional settings versus home and living in a big city versus in a small town. Furthermore, variables which predicted life satisfaction were also examined. The sample of this study was comprised of 750 elderly between the ages of 60 - 95. In this study, Demographic Information Questionnaire, Life Satisfaction Scale (LS) and Daily Life Activity (DLA) Scale were used. Compared to a big city, in a small town the Life Satisfaction Scale scores were higher, the Daily Life Activity Scale scores was lower. In a big city, higher educational level and living at home increase Life Satisfaction and Daily Life Activity scores. In contrast to big city in a small town, none of the variables had an effect on Life Satisfaction scores. In a small town, women with high educational level who are living at home had high Daily Life Activity scores. Hierarchical regression shows that in a big city Daily Life Activity and type of residence variables significantly predicted Life Satisfaction scores and in a small city Daily Life Activity and age variables significantly predicted. A brief conclusion discusses practical implications drawn from the study.

Key Words: Aging, life satisfaction, daily life activities

Giriş

Yaşlı nüfusun artışıyla gelişim psikologlarının yaşlılıkta gözlenen toplumsal, duygusal ve bilişsel değişimler üzerinde odaklanan araştırmaları artmaktadır (Özekes, 2006; Vander Zanden, 1999). Toplum ve aile yapısındaki değişimler sonucu yaşlılar çocuklarından ayrı bazen kendi evlerinde tek başlarına bazen de kurum bakımında yaşamaya başlamaktadırlar (Konak ve Çiğdem, 2005). Ülkemizde de yaşlı nüfus arttıkça, kurumlar yetersiz kalmakta ve yeni kurumlara ihtiyaç duyulmaktadır (Durgun, 1999).

Bireyci toplumlarda huzurevinde yaşamak görece doğal kabul edilirken, özellikle Türkiye gibi geleneksel ülkelerde yaşlılar, tamamen bağımsız yaşamaktansa ailesine yakın ve bağımlı yaşamayı tercih etmektedirler (İmamoğlu, 1987). Kurumda kalan bireyler ailelerinden uzaklaşmakta ve sosyal yaşamdan kopmaktadırlar. Bazı çalışmalar, yaşlının yaşam koşullarının ve buna bağlı olarak yaşam doyumu ve yaşlılığa ilişkin tutumlarının, yaşanan kurumların niteliğine göre (İmamoğlu ve Kılıç, 1999; Konak ve Çiğdem, 2005) ve başka ülkelerde yaşayan yaşlılara göre daha olumsuz olduğunu göstermektedir (İmamoğlu ve İmamoğlu, 1992a; İmamoğlu ve İmamoğlu, 1992b).

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda huzurevinde kalmanın yaşlı bireyleri, ruh sağlığı, yaşam doyumu, etkinlik düzeyi ve sosyal destek gibi konularda olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Aylaz, Güneş ve Karaoğlu, 2005; Bahar, Tutkun ve Sertbaş, 2005; İmamoğlu, Küller, İmamoğlu ve Küller, 1993; İmamoğlu ve Kılıç, 1999; Özer Ergün ve diğ., 2003). Buna karşın huzurevlerinde aktivite düzeyleri arttırılan yaşlıların yaşam kalitelerinin ve yaşamdan aldıkları doyumun arttığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akandere, 2007; Alencar, Ferreira, Bezerra, Sousa Vale ve Dantas, 2009; Satarino, Haight, Tager, 2002; Sato, Demura, Kobayashi ve Nagasawa, 2002). Literatürde yaşamın içinde aktif olarak yer almanın ve sosyal ilişki ağlarının güçlü ve geniş olmasının, hem zihin ve beden hem de ruh sağlığı açısından olumlu etkiler yarattığı bilinmektedir (Akandere, 2007; Konak ve Çiğdem, 2005; Özekes, 2006; Sato ve diğ., 2002).

Literatürde bazı araştırmalarda yaşam doyumu ve günlük yaşam aktivitesi açısından cinsiyete bağlı bir fark görülmezken (Calasanti, 1996; Vallerand, O’connor ve Blans, 1989) bazı araştırmalarda ise cinsiyete ve eğitime göre farklılaştığı belirtilmiştir (Iwatsuba, Derriennic, Cassou ve Patrenaud, 1996; Özer, 2004). Özer (2004) çalışmasında huzurevinde yaşayan yaşlıların yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını, evde yaşayan yaşlılarda ise erkeklerin yaşam doyumunun yüksek olduğunu ifade etmektedir. Iwatsuba ve diğerleri

(1996) ise yüksek eğitimli kadınların düşük eğitimli erkeklerden daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduklarını belirtmektedir. Literatürdeki bu farklı bulgular cinsiyet ve eğitimin yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesi incelenirken dikkate alınması gereken değişkenler olduğunu göstermektedir. Literatürde yaş ilerledikçe aktivitenin azaldığı da belirtilmektedir (Bond ve Corner, 2004; Bourque, Pushkar, Bonneville ve Beland, 2005)

Bağlamsal modelde gelişimsel özelliklerin çevresel ortamlardan etkilendiği belirtilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Yaşlıların yaşadıkları mekânın etkileri kadar (huzurevi-ev), yaşadıkları alan ve bu alanların özelliklerinin de (büyükşehir –küçük şehir) yaşlıların yaşam doyumunu ve aktivite düzeyleri üzerinde değişimler yaratması beklenebilir.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda artık huzurevi-ev tartışmaları bırakılmış, yaşlı bireylerin çevre, şehir ya da ev değişikliği yapmalarının olumsuz etkileri üzerinde durularak, yaşlı-dostu şehirlerin nasıl planlanması gerektiği üzerine tartışmalar sürdürülmeye başlanmıştır (Buffell, Phillipson ve Scharf, 2012; Lui, Everingham, Warburton, Cuthill ve Bartlett, 2009; Scharf ve De Jong Gierveld 2008; WHO, 2007). Yaşanılan kent alanının büyüklüğü ve karmaşıklığı insanların faaliyetlerini ve doyumunu etkileyebilmektedir. Yaşanılan şehrin kolaylıkları ve komşululuk ilişkilerine olanak tanınması önemli görünmektedir. Buffel, Donder, Dury, De Witte, ve Verté (2011 akt. Buffell ve diğ., 2012), Brüksel’de yaptıkları çalışmada “Ev alma, komşu al” sözünün yurtdışına göçen Türk vatandaşları için hala önemli olmasının yaşlılıklarını düşünen insanların çevrelerini önemseydiği bulgusu olarak değerlendirmişlerdir. Büyükşehirlerde yaşayan yaşlıların, kendilerini daha yalnız hissedebilecekleri ve yaşam doyumlarının azalacağı da düşünülebilir (Bourque ve diğ., 2005). Buna karşın büyükşehir, doğası gereği yaşlıların daha aktif olmasına da yol açabilecektir.

Ülkemizde yaşanan çevrenin yaşlıyı nasıl etkilediği konusunda yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda huzurevlerinin yaşlıyı ruh sağlığı, yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesi açısından olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Bahar, ve diğ., 2005; İmamoğlu ve İmamoğlu, 1992a; İmamoğlu ve Kılıç, 1999; Konak ve Çiğdem, 2005; Özekes, 2006; Vallerand ve diğ., 1989). Ancak çevresel faktör olarak yaşlının yaşadığı şehirlerin yaşlıyı nasıl etkilediği üzerinde durulmamıştır. Yaşanılan şehrin büyüklüğünün bireylerin yaşam doyumunu ve alışveriş, ev işi, ibadet ve gezi gibi faaliyetleri içeren günlük yaşam aktivitesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Buffell, ve diğ., 2012). Artan yaşlı nüfusa götürülecek hizmetin nicelik ve niteliğinin belirlenmesi ve uygun yaşam mekânları sağlanması önemlidir. Yaşlılık alanında yapılacak çalışmalar, yaşlıların bakımının nerede

(büyükşehir-küçük şehir) ve hangi özelliklere (ev tipi-otel tipi) sahip kurumlarda daha sağlıklı biçimde sürdürülebileceği konusunda yol gösterici olacaktır.

Dolayısıyla, araştırmanın temel amacı, yaşanan mekan (huzurevi-ev) ve yaşama alanının (büyükşehir-küçük şehir) yaşlıların yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitelerine katılımlarını nasıl etkilediğini anlamaktır. Bu etkinin cinsiyete ve eğitime bağlı olarak nasıl farklılaştığı da anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yaşlıların yaşadıkları kentin ve mekânın özelliklerinin (huzurevi-ev, büyükşehir-küçük şehir) ve günlük yaşam aktivite düzeyinin yaşam doyumunu ne kadar yordadığını bulmak da bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Çalışmanın özellikle daha önce incelenmemiş olan çevresel faktörlerden, yaşanan şehrin büyüklüğünün; yaşlı bireyleri nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olacağı ve elde edilecek bilgilerle yaşlıya götürülen hizmetlerin nicelik ve niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yaşlıların yaşam doyumu ve günlük yaşam aktivitesi, yaşama alanı, yaşama mekânı cinsiyet ve eğitim düzeyi, değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan çalışmada bir müdahalede bulunulmadığı ve örneklemin özellikleri incelendiğinden bu çalışma betimsel bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yaşam doyumunu yordayan değişkenler de incelendiğinden ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır (Karasar, 2011).

Örneklem

Bu araştırmanın evreni Ege Bölgesinde evinde ve huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerdir. Araştırmanın örneklemini küçük şehir (Turgutlu, Ödemiş, Kuşadası) ve büyükşehirde (İzmir) huzurevinde ve evde yaşayan toplam 750 yaşlı oluşturmaktadır. Huzurevinde yaşayan yaşlılar, Sosyal Hizmetler Kurumu'na ve Belediyelere bağlı huzurevlerinde yaşayan ve bakım gerektiren herhangi bir hastalığı olmayanlar arasından seçkisiz olarak seçilmiştir. Benzer şekilde aynı bölgelerde evinde yaşayan yaşlılar da evinde yaşayanlar arasından seçkisiz olarak seçilmiş ve tüm denekler araştırma konusu hakkında bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Dünya Sağlık Örgütü verileri ve ülkemizde huzurevine kabul edilme yaşı dikkate alınarak araştırmada 60 yaş ve üzerindeki yaşlılarla çalışılmıştır. 60–95 yaşları arasındaki katılımcıların ($\bar{X} = 71.39$) % 46'sı ($n=346$) kadın ve % 54'ü ($n=404$) erkektir. Büyükşehir grubunun % 38'i ($n = 102$) huzurevinde, % 68'i ($n = 166$) evinde, küçük şehir grubunun ise % 53'ü ($n = 255$) huzurevinde, % 47'si ($n = 226$) evinde yaşamaktadır.

Örneklemedeki yaşlıların % 70'i ($n = 524$) düşük (ilkokul ve altı) ve %30'u ($n = 226$) yüksek (ortaokul ve üstü) eğitimlidir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi gibi demografik bilgilerin alındığı sorular bulunmaktadır.

Günlük Yaşam Aktivite (GYA) Ölçeği: Günlük Yaşam Aktivite Ölçeği Özekes (2006) tarafından hazırlanmış 65 maddelik bir ölçektir. Ölçek “Kahvaltımı veya yemeğimi hazırlarım” ve “ Şehir içinde otobüs dolmuş gibi araçlara tek başıma binerim.” gibi maddelerle yaşlıların günlük yaşam aktivitelerine katılımlarını değerlendirmektedir. Ölçek; hiç yapmam (0), yılda bir veya birkaç defa (1), ayda bir veya birkaç defa (2), haftada bir kez (3), haftada iki, üç kez (4), hergün (5) biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar günlük yaşam aktivitelerine katılımın fazla olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışması 34 genç, 31 orta yaş ve 49 yaşlı olmak üzere 114 denek ile yapılmıştır. Alfa güvenirlik değerleri tüm grup için. 91, genç grup için. 88, orta yaş için. 83 ve yaşlı grup için ise. 92 olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada tekrarlanan güvenirlik çalışmasına göre ise ölçeğin Croanbach alfa güvenirlik katsayısı .90'dur.

Yaşam Doyumu (YD) Ölçeği: Bu ölçek tüm yaşlar için genel yaşam doyumunu değerlendiren ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş 5 maddelik bir ölçektir. YD ölçeğinin Türkçe için güvenirliliğinin 200 kişi ile yapıldığı çalışmada iki yarım (split-half) güvenirlilik katsayısının .75, Kuder Richardson güvenirlilik katsayısının .78 olduğu bulunmuştur (Yetim, 1991). Yapılan bu araştırmada tekrarlanan güvenirlik çalışmasına göre ise ölçeğin Croanbach alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Uygulamaların tümü birebir yapılmış ve 45 dakika ile 90 dakika arasında sürmüştür. Uygulamalar araştırmacı ve araştırmacı tarafından eğitilen iki psikoloji lisans öğrencisi tarafından yapılmıştır. Her yarım saatte bir beş dakika ara verilmiştir. Okuma yazması olmayan hiçbir denek olmamasına karşın ilkökullü terk olan yaşlılara araştırmacı soruları okuyarak yardımcı olmuştur. Tüm verilerin toplanması altı ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmanın amaçları doğrultusunda yaşlıların yaşadıkları şehir ve mekân, cinsiyet, eğitim özelliklerinin, yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesi üzerindeki etkisini incelemek için

çok yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Yaşam doyumunu yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla da hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet, eğitim ve yaşanılan yer değişkenleri iki kategorili değişkenler olduğundan regresyon analizinde bu değişkenler dummy değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Analizlerde büyükşehir-küçük şehirde yaşamayı tanımlamak için yaşama alanı, huzurevi-ev yaşamını tanımlamak için yaşama mekânı kavramları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel amacı; yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesinin büyükşehirde ya da küçük şehirde, huzurevinde ve evde yaşamaya, eğitim düzeyine, cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın bir başka amacı da yaşam doyumunu yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Yaşlıların cinsiyet, eğitim, yaşadıkları şehir ve mekân özelliklerinin, yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesi üzerindeki etkisini incelemek için Varyans Analizleri (ANOVA), yaşam doyumunu yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Yaşanılan Yerleşim Alanı ve Yaşama Mekânı Değişkenleri Açısından YD, GYA Ölçümlerinin Eğitim ve Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

			YD			GYA		
Büyükşehir			\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss	n
Kadın	Düşük	Huzurevi	14.62	3.31	39	40.12	15.39	39
		Eğitim	22.6	7.30	60	112.86	31.7	60
		Toplam	19.46	7.19	99	84.2	44.42	99
	Yüksek	Huzurevi	22.14	6.00	14	98.07	27.2	14
		Eğitim	25.03	6.43	36	146.64	31.74	36
		Toplam	24.22	6.39	50	133.04	37.43	50
	Toplam	Huzurevi	16.6	5.31	53	55.43	31.99	53
		Ev	23.51	7.05	96	125.52	35.58	96
		Toplam	21.05	7.27	149	100.59	48.01	149
Erkek	Düşük	Huzurevi	13.94	3.13	36	43.64	14.41	36
		Eğitim	23.85	7.92	26	118.9	29.84	26
		Toplam	18.1	7.45	62	75.2	43.43	62
	Yüksek	Huzurevi	22.46	8.35	13	120.12	64.88	13
		Eğitim	25.89	6.95	44	141.91	36.33	44

		Toplam	25.11	7.36	57	136.94	44.73	57
	Toplam	Huzurevi	16.20	6.25	49	63.93	48.66	49
		Ev	25.13	7.34	70	133.36	35.65	79
		Toplam	21.45	8.17	119	104.77	53.7	119
Toplam	Düşük	Huzurevi	14.29	3.21	75	41.81	14.93	75
	Eğitim	Ev	22.98	7.47	86	114.69	31.1	86
		Toplam	18.93	7.3	161	80.74	44.12	161
	Yüksek	Huzurevi	22.3	7.09	27	108.69	49.38	27
	Eğitim	Ev	25.5	6.69	80	144.04	34.21	80
		Toplam	24.69	6.90	107	135.12	41.33	107
	Toplam	Huzurevi	16.41	5.76	102	59.51	40.87	102
		Ev	24.19	7.19	166	128.33	35.71	166
		Toplam	21.23	7.67	268	102.45	50.57	268
Küçükşehir								
Kadın	Düşük	Huzurevi	24.86	6.2	64	64.96	44.06	64
	Eğitim	Ev	25.11	6.69	86	106.55	36.18	87
		Toplam	25	6.47	150	88.92	44.62	151
	Yüksek	Huzurevi	26.68	4.53	22	147.96	34.66	22
	eğitim	Ev	25.29	6.58	24	132.08	40.65	24
		Toplam	25.96	5.67	46	139.67	38.33	46
	Toplam	Huzurevi	25.33	5.85	86	86.19	55.34	86
		Ev	25.15	6.64	110	112.07	38.47	111
		Toplam	25.22	6.29	196	100.77	48.21	197
Erkek	Düşük	Huzurevi	23.22	4.68	126	64.26	37.68	129
	Eğitim	Ev	24.87	5.65	82	85.24	45.23	83
		Toplam	23.87	5.14	208	72.47	41.97	212
	Yüksek	Huzurevi	23.7	7.7	40	74.9	45.55	40
	Eğitim	Ev	25.94	6.88	32	116	46.79	32
		Toplam	24.69	7.38	72	93.17	50.19	72
	Toplam	Huzurevi	23.34	5.54	166	66.78	39.8	169
		Ev	25.94	6.88	32	93.8	47.53	115
		Toplam	24.69	5.79	280	77.72	45.02	284
Toplam	Düşük	Huzurevi	23.77	5.28	190	64.49	39.79	193

Eğitim	Ev	24.99	6.19	168	96.14	42.11	170
	Toplam	24.35	5.75	358	79.32	43.79	363
Yüksek	Huzurevi	24.76	6.86	62	100.82	54.61	62
Eğitim	Ev	25.66	6.7	56	122.89	44.6	56
	Toplam	25.19	6.77	118	111.3	51.11	118
Toplam	Huzurevi	24.02	5.71	252	73.33	46.44	255
	Ev	25.16	6.31	224	102.77	44.18	226
	Toplam	24.55	6.02	476	87.16	47.67	481

Çoklu regresyon analizine geçilmeden önce bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusallık olup olmadığını test etmek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Yaşama mekânı ve yaşama alanı yanı sıra YD ve GYA'si ölçeğinden alınan puanları etkileyeceği düşünülen demografik değişkenlerden yaş değişkeninin YD puanı ile korelasyonu anlamsız iken, GYA puanı ile korelasyonu ise orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($r=-.38$, $p<.001$). Bu nedenle GYA puanları için yapılan varyans analizlerinde yaşın etkisi kontrol edilmiş, diğer analizlere yaş değişkeni dâhil edilmemiştir. Sosyo-demografik değişkenlerden eğitim ve sosyoekonomik düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı .48 düzeyinde bir korelasyon katsayısı ($p<.001$) olduğu için bu değişkenlerden sadece eğitim değişkeni analizlere dâhil edilmiştir. Eğitim değişkeni ile ilgili değerlendirmelerde bu değişkenin büyükşehir ve küçük şehirdeki yaşlıların hem YD hem de GYA puanlarını farklı etkilediği görülmüş ve bu nedenle analizlerin büyükşehir ve küçük şehir grupları için ayrı ayrı yapılması tercih edilmiştir. Böylece çok sayıda bağımsız değişkenin bir arada incelenmesiyle ortaya çıkacak çoklu ortak ilişkilerin yorumlamasından doğacak sorunların da önlenebileceği düşünülmüştür.

Yaşama Alanına göre Yaşam Doyumu ve Günlük Yaşam Aktivitesine İlişkin Bulgular

Büyükşehir ve küçük şehir grupları için ayrı ayrı yapılacak değerlendirmelerden önce büyükşehir ve küçük şehirde yaşamanın, YD ve GYA puanları üzerindeki etkisi t-testi ile incelenmiştir. Büyükşehirde yaşayanlara göre küçük şehirde yaşayanların YD ölçeğinden alınan puan ortalamaları, daha yüksek ($t = -6.044$, $Ss = 455.634$, $p < .001$), GYA ölçeğinden alınan puan ortalamaları ise daha düşüktür ($t = 4.179$, $Ss = 748$, $p < .001$).

Büyükşehirde Yaşayan Yaşlıların Yaşam Doyumu ve Günlük Yaşam Aktivitesine İlişkin Bulgular

Büyükşehir grubunda YD ölçeğinden elde edilen puanlara 2 (Yaşama mekanı: Huzurevi ve evde yaşama) X 2 (Cinsiyet) X 2 (Eğitim: düşük eğitim ve yüksek eğitim) çok yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. YD puanları üzerinde yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde yaşama mekânının ($F(1, 260) = 48.097, p < .001, \eta^2 = .156$) ve eğitimin ($F(1, 260) = 34.567, p < .001, \eta^2 = .117$) temel etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Evde yaşayan yaşlıların, huzurevinde yaşayan yaşlılardan ve yüksek eğitimli yaşlıların düşük eğitimli yaşlılardan daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca yaşama mekânı ve eğitimin ($F(1, 260) = 11.010, p < .001, \eta^2 = .041$) ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ortak etkisinin kaynağını bulmak için yapılan analizlerde hem düşük eğitimli grupta ($t = -9.794, Ss = 118.846, p < .001$) hem de yüksek eğitimli grupta ($t = -2.119, Ss = 105, p < .05$) huzurevinde yaşayanların evde yaşayanlardan daha düşük yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca hem evde ($t = -2.287, Ss = 164, p < .05$) hem de huzurevinde ($t = -5.662, Ss = 164, p < .05$) yaşayanlarda düşük eğitimli grubun yüksek eğitimli gruptan daha düşük yaşam doyumuna sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak huzurevinde yaşam doyumunu düşmekte ancak bu düşüş düşük eğitimlilerde daha belirgin olarak görülmektedir.

Büyükşehir grubunda GYA ölçeğinden elde edilen puanlara 2 (Yaşama mekanı: Huzurevi ve evde yaşama) X 2 (Cinsiyet) X 2 (Eğitim: düşük eğitim ve yüksek eğitim) faktörlü araştırma desenine uygun varyans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. GYA puanı ile korelasyonu orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğundan ($r = -.25, p < .001$) yaş değişkeni covariate değişken olarak analize katılmıştır. Yaş ve GYA'si arasında gözlenen ortak etki istatistiksel olarak anlamsız bulunduğundan ($p > .05$) covariate analizi için gerekli olan regresyon homojenliği varsayımı da karşılanmıştır. Yaşın ($F(1, 259) = 4.162, p < .05, \eta^2 = .016$) GYA'si üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır ve bu etki kontrol edilmiştir. GYA puanları üzerinde yaşama mekânının ($F(1, 259) = 145.781, p < .001, \eta^2 = .36$) ve eğitimin ($F(1, 259) = 119.854, p < .001, \eta^2 = .316$) temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Evde yaşayan yaşlıların, huzurevinde yaşayan yaşlılardan ve yüksek eğitimli yaşlıların düşük eğitimli yaşlılardan daha fazla GYA puanına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaşama mekânı ve eğitimin ($F(1, 259) = 22.620, p < .001, \eta^2 = .08$) ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ortak etkinin kaynağını bulmak için yapılan analizlerde hem düşük eğitimli grupta ($t = -19.327, Ss = 125.780, p < .001$) hem de yüksek eğitimli grupta ($t = -3.451, Ss = 34.806, p < .01$) huzurevinde yaşayanlar, evde yaşayanlardan daha düşük GYA puanına sahiptirler. Ayrıca hem evde ($t = -5.790, Ss = 164, p < .001$) hem

de huzurevinde yaşayan grupta ($t = -6.924$, $Ss = 27.729$, $p < .001$), düşük eğitimliler yüksek eğitimlilerden daha düşük GYA puanına sahiptir. Sonuç olarak, yaşam doyumu ölçümlerinde olduğu gibi, huzurevinde yaşama günlük yaşam aktivitesini düşürmekte ve bu etki düşük eğitimlilerde daha belirgin olmaktadır.

Küçük şehirde Yaşayan Yaşlıların Yaşam Doyumu ve Günlük Yaşam Aktivitesine İlişkin Bulgular

Küçük şehir grubunda da benzer şekilde YD ölçeğinden elde edilen puanlara 2 (Yaşama mekânı: Huzurevi ve evde yaşama) X 2 (Cinsiyet) X 2 (Eğitim: düşük eğitim ve yüksek eğitim) çift yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerin YD puanları üzerinde anlamlı bir ana etki ya da ortak etkisi gözlenmemiştir.

Küçük şehir grubunda GYA ölçeğinden elde edilen puanlara 2 (Yaşama mekânı: Huzurevi ve evde yaşama) X 2 (Cinsiyet) X 2 (Eğitim: düşük eğitim ve yüksek eğitim) faktörlü araştırma desenine uygun varyans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. GYA puanı ile korelasyonu orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğundan ($r = -.44$, $p < .001$) yaş değişkeni covariate değişken olarak analize katılmıştır. Yaş ve GYA puanları arasında gözlenen ortak etki istatistiksel olarak anlamsız bulunduğundan ($p > .05$) covariate analizi için gerekli olan regresyon homojenliği varsayımı da karşılanmıştır. Yaşın ($F(1, 472) = 57.687$, $p < .001$, $\eta^2 = .109$) GYA'si üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır ve bu etki kontrol edilmiştir. GYA puanları üzerinde yaşama mekânının ($F(1, 472) = 17.227$, $p < .001$, $\eta^2 = .035$), eğitimin ($F(1, 472) = 44.323$, $p < .001$, $\eta^2 = .086$) ve cinsiyetin ($F(1, 472) = 28.099$, $p < .001$, $\eta^2 = .056$) temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Evde yaşayan yaşlıların, huzurevinde yaşayan yaşlılardan, yüksek eğitimli yaşlıların düşük eğitimli yaşlılardan ve kadınların erkeklerden daha fazla GYA puanına sahip olduğu saptanmıştır. Yaşama mekânı ve cinsiyetin ($F(1, 472) = 5.258$, $p < .05$, $\eta^2 = .011$), cinsiyet ve eğitimin ($F(1, 472) = 12.827$, $p < .001$, $\eta^2 = .026$) ve yaşama mekânı, eğitim ve cinsiyetin ($F(1, 472) = 15.462$, $p < .001$, $\eta^2 = .032$) ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur.

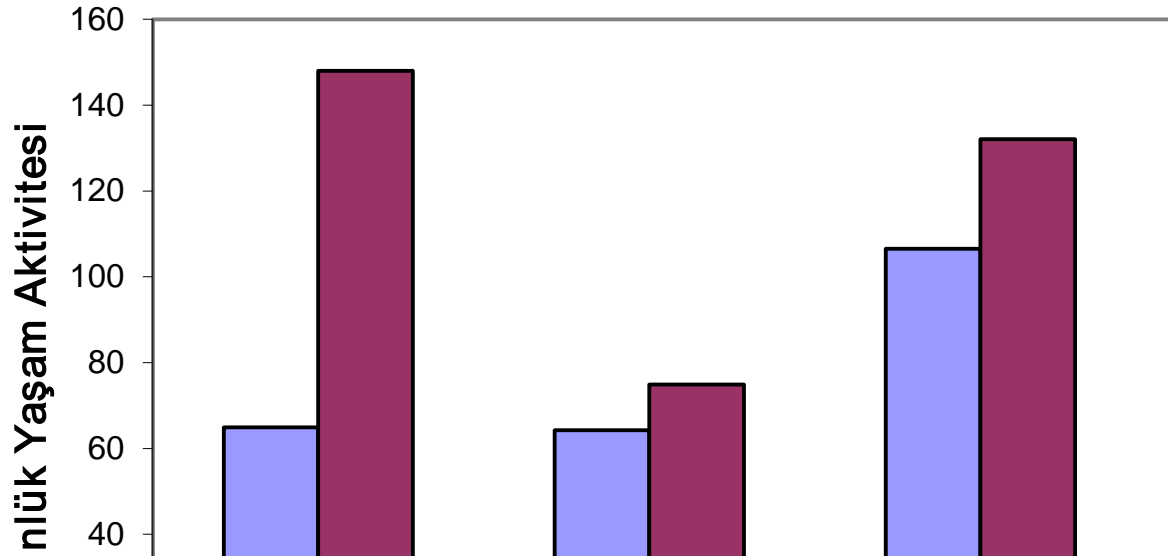
Yaşama mekânı ve cinsiyetin ortak etkisinin kaynağını bulmak için yapılan analizlerde hem kadınlarda ($t = -3.699$, $Ss = 144.887$, $p < .001$) hem erkeklerde ($t = -5.016$, $Ss = 215.458$, $p < .001$) huzurevinde yaşayanların evde yaşayanlardan daha düşük günlük yaşam aktivitesi sergilediği görülmüştür. Ayrıca hem huzurevinde ($t = 2.895$, $Ss = 131.045$, $p < .01$) hem evde ($t = 3.183$, $Ss = 217.458$, $p < .01$) yaşayan kadınlar erkeklerden daha fazla günlük yaşam

aktivitesinde bulunmaktadır. Dolayısıyla, erkek olmak ve huzurevinde yaşamak günlük yaşam aktivitesini azaltmaktadır.

Cinsiyet ve eğitimin ortak etkisini anlamak için yapılan analizlerde ise, hem düşük eğitimli ($t = 3.585$, $Ss = 361$, $p < .001$) hem yüksek eğitimli ($t = 5.685$, $Ss = 112.227$, $p < .001$) kadınlar, erkeklerden daha çok günlük yaşam aktivitesinde bulunmaktadır. Ayrıca hem kadın ($t = -7.555$, $Ss = 85.451$, $p < .001$) hem erkeklerde ($t = -3.145$, $Ss = 106.715$, $p < .01$) yüksek eğitimlilerin düşük eğitimlilere göre daha aktif olduğu görülmektedir. Sonuç olarak eğitim her iki cinsiyetin günlük yaşam aktivitesini artırmakta ancak bu artış kadınlarda daha fazla görülmektedir.

Yaşama mekânı, eğitim ve cinsiyetin üçlü ortak etkisinin kaynağını bulmak için evde ve huzurevinde yaşayan gruplarda ayrı ayrı 2 (eğitim) X 2 (cinsiyet) ANOVA yapılmıştır. Evde yaşayan grupta cinsiyet ve eğitim için istatistiksel açıdan anlamlı bir ortak etki bulunmazken huzurevinde yaşayan grupta istatistiksel açıdan anlamlı bir ortak etki bulunmuştur ($F(1, 251) = 34.143$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$). Bu etki Grafik 1’de sunulmaktadır. Huzurevinde yaşayan grupta eğitim ve cinsiyet için bulunan ortak etkiyi değerlendirmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Düşük eğitimli kadın ve erkeklerin günlük yaşam aktiviteleri benzerken ($t = .115$, $Ss = 191$, $p > .05$) yüksek eğitimli grupta kadınlar erkeklerden daha fazla günlük yaşam aktivitesi sergilemektedirler ($t = 6.544$, $Ss = 60$, $p < .001$). Ayrıca huzurevinde düşük ve yüksek eğitimli erkeklerin günlük yaşam aktivitesi farklılaşmazken ($t = -1.342$, $Ss = 56.532$, $p > .05$) yüksek eğitimli kadınlar düşük eğitimli kadınlardan daha fazla günlük yaşam aktivitesinde bulunmaktadır ($t = -8.014$, $Ss = 84$, $p < .001$). Kısaca küçük şehirde yaşayan yaşlılarda eğitim en fazla huzurevinde yaşayan kadınların günlük yaşam aktivitesini arttırmaktadır.

Grafik 1: Küçükşehirde Ev ve Huzurevinde Yaşayan Cinsiyete Göre Günlük Yaşam Aktivitesi Üzerinde



Yaşam Doyumunun Yordanmasına ilişkin Bulgular

Bu bölümde yaşam doyumunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla büyükşehir ve küçük şehir grubunda ayrı ayrı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde demografik değişkenlerin olası etkilerini kontrol etmek amacıyla bu değişkenler birinci aşamada denkleme girilmiştir. İkinci aşamada günlük yaşam aktivitesi değişkeni, son aşamada yaşama mekânı değişkeni denkleme alınmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Büyükşehir grubu için yapılan analizde ilk aşamada denkleme blok halinde sokulan yaş, eğitim ve cinsiyetin yaşam doyumunu yordayıcı gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(3, 264) = 25.107, p < .001$). Sosyo-demografik değişkenlerin varyansı açıklamaya katkısı % 22’dir. İkinci aşamada denkleme alınan GYA’sinin sosyo-demografik değişkenlerle birlikte yordayıcı olduğu gözlenmiştir ($F_{reg}(4, 263) = 43.043, p < .001$). GYA’sinin YD’nu yordamaya bağımsız katkısının da anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{değişim}(1,264) = 75.576, p < .001$). GYA’sinin varyansı açıklamaya katkısı %17’dir. Benzer şekilde denkleme son aşamada alınan yaşama mekânı değişkeninin diğer bloklardaki değişkenlerle birlikte katkısının ($F_{reg}(5,262) = 36.220, p > .001$) ve bağımsız katkısının ($F_{değişim}(1,262) = 5.791, p < .01$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Yaşama mekânının varyansı açıklamaya katkısı % 1’dir. Değişkenlerin varyansı açıklamaya toplam katkısı % 41’dir. Son aşama sonunda

yordayıcı değişkenler tek tek incelendiğinde GYA'sinin (*Beta*: .464, $p < .001$) ve yaşama mekânının (*Beta*: .156, $p < .05$) YD'nu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Tablo 2: Yaşam Doyumunu Yordayan Değişkenler

	Beta	R	t	R	R ²	F	F _{değişim}
BÜYÜKŞEHİR							
Sosyo-demografik değişkenler				.471	.22	25.107***	25.107***
Yaş	.05	-.127	1.001				
Cinsiyet	-.006	.026	-.128				
Eğitim	.103	.466	1.507				
Günlük Yaşama Aktivitesi				.629	.40	43.043***	75.576***
Yaşama mekânı	.156*	.493	2.407*	.639	.41	36.220***	5.791*
KÜÇÜKŞEHİR							
Sosyo-demografik değişkenler				.137	.02	3.024*	3.024*
Yaş	.189***	.040	3.833***				
Cinsiyet	-.042	-.093	-.927				
Eğitim	-.014	.61	-.287				
Günlük Yaşama Aktivitesi				.311	.10	12.629***	40.684***
Yaşama mekânı	.021	.095	.459	.312	.10	10.129***	.211

*Cinsiyet, Eğitim ve Yaşanılan yer değişkenleri iki kategorili değişkenler olduğundan regresyon analizinde bu değişkenler dummy değişken olarak analize dahil edilmiştir.

Küçük şehir grubu için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde, ilk blokta analize katılan yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyinin yordama gücünün istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F_{reg} (3, 472)=3.024, p < .05$). Sosyo-demografik değişkenlerin varyansı açıklamaya katkısı % 2'dir. İkinci aşamada denkleme alınan GYA'si değişkeninin ilk bloktaki demografik değişkenlerle birlikte ($F_{reg} (4, 471)= 12.629, p < .001$) ve bağımsız yordama gücünün ($F_{değişim} (1,471) = 40.684, p < .001$) istatistiksel açıdan anlamlı olduğu

bulunmuştur. GYA'sinin varyansı açıklamaya katkısı % 8'dir. Son aşamada denkleme girilen yaşama mekanı değişkeninin diğer değişkenlerle birlikte katkısının anlamlı ($F_{reg} (5,470) = 10.129, p < .001$) ancak bağımsız katkısının anlamsız olduğu saptanmıştır. Değişkenlerin varyansı açıklamaya toplam katkısı %10'dur. Son aşama sonucunda yordayıcı değişkenler tek tek incelendiğinde yaşın ($Beta:.189, p < .001$) ve GYA'sinin ($Beta:.329, p < .001$) YD'nu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada yaşlıların yaşadıkları çevrenin, yaşam doyumu ve günlük yaşam aktivitelerine katılım düzeylerini farklılaştırıp farklılaştrmadığı incelenmektedir. Araştırmada büyükşehir ve küçük şehirde yaşama ile ev ve huzurevinde yaşamının araştırmanın konusu olan değişkenler üzerinde bir değişiklik yaratıp yaratmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca yaşlı grup için yaşam doyumunu yordayan değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Yaşama alanına ilişkin bulgular küçük şehirde yaşamının yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Şehrin küçük olmasının daha sorunsuz bir yaşam sürdürülmesine ve diğerleriyle daha kolay ilişki kurulmasına yol açacağı ve dolayısıyla yaşam doyumlarına olumlu katkıda bulunacağı düşünülebilir. Buna karşın büyükşehirde yaşayan yaşlıların günlük yaşam aktivitelerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Şehrin büyüklüğü ve karmaşıklığı, yaşlıların günlük yaşam sorunlarıyla daha fazla boğuşarak daha aktif bir yaşam sürdürmelerine yol açabilmektedir. Yurtdışında tartışılmaya başlayan “yaşlı dostu şehirler” görüşünün Türkiye içinde önemli olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Yaşlı bireylerin olanaklarına kolay ulaşabildiği, günlük aktivitelerinde zorlanmayacakları, komşuluk ilişkilerinin güçlü olabileceği düzenlemeleri tercih edeceklerini söylemek olası görünmektedir (Buffell, ve diğ., 2012; Lui, ve diğ., 2009; Scharf ve De Jong Gierveld 2008; WHO, 2007).

Büyükşehirde yaşayan grup için yapılan analizlerde, literatürle tutarlı biçimde evde yaşamının ve eğitimin yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Calasanti, 1996; Vallerand ve diğ., 1989). Eğitimli insanlar gerek değişen şartlara göre kendilerini yetiştirmede, gerek çevrelerine ve topluma uyum sağlamada daha başarılı görünmektedirler. Eğitim düzeyi düşük insanların genellikle ekonomik gelirleri de düşüktür ve artan yaşla birlikte gelirin daha da azalması yaşlıların aktivitelerinin sınırlandırılmasına yol açabilir. Eğitim düzeyi düşük yaşlılar bir de huzurevinde yaşamak zorunda kalınca kendilerini mutlu kılacak edimler gerçekleştirmekte zorlandıkları için iyice terk edilmişlik duygusu içine girebilirler. Huzurevinde yaşayan yaşlılar, temizlik, alışveriş,

ulaşım, yemek hazırlama, yıkanma açısından daha bağımlı bir yaşam sürdürdüklerinden aktiviteleri azalmaktadır (Özer Ergün ve diğ., 2003). Ayrıca literatürde yaş ilerledikçe aktivitenin azaldığı belirtilmektedir (Bond ve Corner, 2004; Iwatsuba ve diğ., 1996). Bu çalışmada da yaşın aktiviteyi etkilediği görülmüş, yapılan analizlerde bu etki kontrol edilmiştir. Cinsiyete ilişkin değerlendirmede ise cinsiyetin Yaşam doyumunu ve günlük yaşam aktivitesini etkilemediğini gösteren literatürle uyumlu bulgular elde edilmiştir (Vallerand ve diğ., 1989). Büyükşehirlerde yaşlı kadın ve erkekler ister huzurevinde, isterse kendi evinde yaşasın, sosyal destek ağlarına ulaşmada zorlandıkları için, büyükşehir karmaşıklığı içinde kendilerini daha yalnız hissediyor olabilirler ve bu durumun yaşam doyumlarını benzer biçimde etkilemesi mümkündür. Benzer şekilde yaşlı kadın ve erkekler kendi evinde kalıyor da olsalar huzurevinde kalıyor da olsalar aktivite açısından benzer sınırlılıklara sahiplerdir. Büyükşehrin hızlı yaşamı içinde toplum, hem kadın hem de erkek yaşlıların faaliyet alanlarını daraltmasını bekler ve bu da günlük yaşam aktivitesi açısından farklılaşmalarına neden olmuş olabilir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda cinsiyete ilişkin daha ayrıntılı incelemeler yapılması önerilebilir.

Küçük şehir değerlendirmelerinde ise yaşama mekânı, yaş ve cinsiyetin YD ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemektedir. Büyükşehir için elde edilen sonuçların ve literatür bilgilerinin tersine küçük şehirde huzurevinde ya da evde yaşamak yaşamdan alınan doyum açısından bir fark yaratmamaktadır. Küçük şehirde huzurevi ve evdekilerin yaşam doyumunu açısından farklılaşmamasının nedeni, huzurevlerinde kalan kişi sayısının az olmasının herkesin birbirini tanıyabilmesine ve aile ortamı gibi bir ortamın yaratılmasına ve daha sıcak ilişkiler kurulmasına yardımcı olması olabilir. Küçük şehirler daha homojen olduğu için her iki cinsiyetin ve her eğitim düzeyinin benzer olanaklara sahip olmasını kolaylaştırabilir.

Küçük şehir grubunda günlük yaşam aktivitesi sonuçları değerlendirildiğinde literatürle uyumlu olarak evde yaşamının, eğitimin ve kadın olmanın günlük yaşam aktivitelerini arttırdığı saptanmıştır (Özer, 2004). Ancak üçlü ortak etki değerlendirildiğinde evde yaşayan grupta eğitim ve cinsiyet aktiviteyi değiştirmezken, huzurevinde yaşayan grupta eğitimin kadınların aktivitesini arttırdığı görülmektedir. Huzurevinde kalan yaşlıların çocukları yakınları, komşuları ile etkileşiminin azalması gibi kayıpların yaşanması mümkün görünmektedir. Huzurevinde yaşayan kadınlarda, eğitim kişinin kayıpları ile baş etmesini destekleyerek kayıpların yerini dolduracak ilgi alanları bulmalarını kolaylaştırabilir.

Bu çalışmanın değişkenlerinden hangilerinin yaşam doyumunu yordadığını belirlemek amacı ile büyükşehir ve küçük şehir grupları için ayrı ayrı hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Büyükşehir ve küçük şehir grupları için yapılan analizlerde tüm değişkenlerin birlikte yordayıcı gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve büyükşehirde yaşamın varyansın % 41'ini, küçük şehirde yaşamın ise % 10'nunu açıkladığı bulunmuştur. Bu araştırmada kullanılan değişkenlerin büyükşehir grubunda yaşam doyumunu önemli ölçüde yordadığı ancak küçük şehir grubunda bu gücün görece daha az olduğu görülmektedir. Küçük şehirde yaşayan yaşlıların yaşam doyumunu etkileyebilecek sosyal destek ağları gibi başka değişkenlerin ele alındığı yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

Bu çalışmada regresyon bulguları özellikle büyükşehir grubunda yaş, cinsiyet ve eğitimin yaşam doyumunu önemli ölçüde açıkladığını göstermiştir. Küçük şehir grubunda bu değişkenlerin varyansı açıklamaya birlikte etkisi görece küçük olmakla birlikte yaşın tek başına etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Yaşam doyumunu ile yaş ilişkisini araştıran çalışmalarda en genel bulgu, yaş arttıkça yaşam doyumunun azaldığı şeklindedir (Bond ve Corner, 2004; Iwatsuba ve diğ., 1996). Buna karşın literatüre bakıldığında cinsiyet ve yaş açısından anlamlı farklılık bulamadıklarını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Vallerand ve diğ., 1989). Bu çalışmada sosyo-demografik değişkenler regresyon analizine ilk aşamada girilerek yaşam doyumunu üzerindeki etkileri kontrol edilmiştir.

Sosyo-demografik değişkenlerin ardından denkleme girilen GYA ölçeği puanlarının hem büyükşehir hem küçük şehir gruplarında anlamlı katkısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, literatürde günlük yaşam aktivitesinin artışıyla yaşam doyumunun yükseldiğini ve yaşlıların kendilerini daha iyi algıladıklarını gösteren bulguları destekler niteliktedir (Akandere, 2007; Alencar, ve diğ., 2009; Aylaz, ve diğ., 2005; Konak ve Çiğdem, 2005; Özkes, 2006; Satarino ve diğ., 2002; Sato ve diğ., 2002).

Küçük şehir için yapılan regresyon analizinde yaşama mekânının diğer değişkenlerin ardından tek başına anlamlı bir etkisinin bulunmaması, yaşama mekânının bağımsız bir etkisinin olmayıp mekândaki aktivite ve kişilerin sosyo-demografik özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Büyükşehir için yapılan regresyon analizinde yaşama mekânının bağımsız etkisi anlamlı olmakla birlikte oldukça küçüktür. Bu sonuçlar, huzurevlerinde aktivite, sosyal ilişki gibi olanakları düzenleyerek ya da bu olanaklara katılımı sağlayarak mekândan kaynaklanan olumsuz etkilerin önlenmesinin ve dolayısıyla huzurevi ve evde yaşamadan kaynaklanan farklılıkların azaltılmasının olası olduğunu göstermektedir.

Araştırmada küçük şehirde huzurevinde yaşama ile evde yaşamının yaşam doyumu açısından farklılaşmaması ilginç bir bulgudur ve bu sonuç huzurevleri açarken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yol gösterici olabilir. Küçük şehirlerdeki toplumsal yapı, ulaşım kolaylıkları gibi etkenler günlük yaşama katılmayı sağlıyor olabilir. Ayrıca araştırmacının gözlediği kadarıyla küçük şehirlerdeki huzurevlerinin kapasitesi daha azdır. Bu da yaşlıların bu mekânları daha kolay kendilemelerine ve daha sıcak ilişkiler kurmalarına yardımcı oluyor olabilir. Büyükşehirlerde genellikle bu çalışmada gidilen huzurevinde olduğu gibi daha otel formuna yakın modern tesisler kurulurken, küçük şehirlerde huzurevleri daha küçük binalardan oluşmakta ve daha sıcak bir hava taşımaktadırlar. Yaşanan mekânın fiziksel özelliklerinin de değerlendirildiği başka çalışmalar yaparak, huzurevlerinin nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili daha sağlıklı bilgiler edinilebilir. Yaşlıya götürülecek hizmetlerde, evde bakım hizmetlerinin ön plana çıktığı günümüzde, evde bakım hizmeti gerçekleştirilemiyorsa en azından huzurevlerinin daha az kapasiteli ve ev tipi olarak düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yaşlıları bir araya toplayıp belli merkezlerde büyük binalara yerleştirmektense daha küçük ama şehrin pek çok bölümünde huzurevleri yapılması yaşlıların sosyal ilişkilerini sürdürmesine de katkıda bulunabilir. Ayrıca elde edilen bulgular değerlendirildiğinde gelecekte yaşlılara götürülecek hizmetler için ister kendi evinde kalsın ister huzurevinde kalsın tüm yaşlılara yaşamın içinde aktif bulunmalarını sağlayacak ve yaşamdan doyum almalarına yardımcı olacak eğitim programlarına gerek duyulduğu gözlenmektedir. Elbette bu programların sadece yaşlıya yönelik olması yeterli değildir, sosyal destek ağlarının güçlülüğü yaşlının hem aktivitesini hem de doyumunu olumlu yönde etkilediğine göre, yaşlının çevresindeki bireylere de yaşlı ihtiyaçlarına yönelik bilgileri içeren eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada yaşlıların büyükşehir ya da küçük şehirde yaşamalarının onların yaşam doyumu ve günlük yaşam aktivitelerini farklılaştırdığı görülmüştür. Bu bulgu yaşlılık konusunda yapılan çalışmalarda yaşama alanının dikkate alınması gereken önemli bir çevresel değişken olduğunu göstermektedir. Gelişim psikolojisi model ve kuramları çerçevesinde yaşlılarda yaşam doyumunu etkileyeceği düşünülerek çalışma kapsamına alınan özellikler, büyükşehirde yaşlıların yaşam doyumunu önemli oranda yordarken, küçük şehirde yaşam doyumunu yordamada yetersiz kalmışlardır. Bu sonuç küçük şehirde yaşayan yaşlıların yaşam doyumunu açıklanması için farklı özelliklerin incelenmesi ve farklı modellerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Ülkemizde yaşama alanının ilk kez incelenmiş olması çalışmanın güçlü yanlarından biridir. Çalışmanın eksik yanı yaşlıların

sosyal ilişkilerinin incelenmemiş olmasıdır. Sonraki çalışmalarda bu konunun ele alınması önerilmektedir. Bu çalışma da yaşanılan mekânın fiziksel özellikleri değerlendirilmemiş ancak küçük şehirlerde daha düşük kapasiteli, büyükşehirlerde ise otel formunda düzenlenmiş huzurevleri olduğu gözlenmiştir. Yaşanılan mekânın fiziksel özelliklerinin değerlendirildiği yeni çalışmalara gerek duyulduğu da aşikârdır. Ayrıca çalışmanın sadece bir bölge (İzmir ve çevresi) için yapılmış olması nedeniyle, daha geniş ölçekli ve daha iyi planlanmış yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın tüm Türkiye'yi kapsayacak şekilde planlanan çalışmalarla tekrarlanması, yaşlılara götürülecek sosyal yardım ve eğitim politikalarının belirlenmesi için açıkça önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akandere, M.(2007). Huzurevinde kalan yaşlılarda fiziksel aktivitelerin yaşam doyum düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 1–9.
- Alencar, N.A., Ferreira, M.A., Bezerra, J.C., Sousa Vale, R.G. ve Dantas, E.H.M. (2009). Levels of physical activity and quality of life in elderly women practitioners of formal and non-formal physical activities. *Acta Medica Lituanica*, 16 (3–4), 155–158.
- Aylaz, R., Güneş, G. ve Karaoğlu, L.(2005). Huzurevinde yaşayan yaşlıların sosyal, sağlık durumları ve günlük yaşam aktivitelerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177–183.
- Bahar, A., Tutkun, H. ve Sertbaş, G.(2005). Huzurevinde yaşayan yaşlıların anksiyete ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6 (4), 227–239.
- Bond, J. ve Corner, L.(2004). *Quality of life and older people (s. 75-85)*. London: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Bourque, P., Pushkar, D., Bonneville, L. ve Beland, F.(2005). Contextual effects on life satisfaction of older men and women. *Canadian Journal on Aging*, 24 (1), 31 – 44.
- Bronfenbrenner, U.(1979). *The ecology of human development(16 - 41)*. Cambridge: MA: Harvard University Press
- Buffell, T., Phillipson, C. ve Scharf, T. (2012). Ageing in urban environments: Developing ‘age-friendly’ cities. *Critical Social Policy*, 32(4) 597–617.
- Calasanti, T, M. (1996). Gender and life satisfaction in retirement: An assessment of the male model. *Journals of Gerontology*, 51 (1), 18–29.
- Diener, E., Emmons, R.,A., Larsen, J.,R. ve Griffin, S.(1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assesment*, 49 (1), 71-75.
- Durgun, B. (1999). *Yaşlılık ve Yaşlılara Sunulan Hizmetler(s. 15-16)*. İstanbul: Belbim A.Ş.
- Iwatsuba, Y., Derriennic, F., Cassou, B. ve Patrenaud, J.(1996). Predictors of life satisfaction amongst retired people in Paris. *International Journal of Epidemiology*, 25 (1), 160–170.
- İmamoğlu, E., O. (1987). An interdependence model of human development (s. 138–145).. In Ç. Kağıtçıbaşı (Ed): *Growth and progress in cross-cultural psychology*. Lise: Sweet and Zeitlinger. - -
- İmamoğlu, E., O. ve İmamoğlu, V. (1992a). Housing and living environments of the Turkish elderly. *Journal of Environmental Psychology*, 12 (1), 35–43.
- İmamoğlu, E., O. ve İmamoğlu, V.(1992b). Life situations and attitudes of Turkish elderly toward institutional living within a cross cultural perspective. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47 (2), 102–108.
- İmamoğlu, E.,O. ve Kılıç, N., A.(1999). Social psychological comparison of the Turkish elderly residing at high or low quality institutions. *Journal of Environmental Psychology*, 19 (3), 231–242.
- İmamoğlu, E., O., Küller, R., İmamoğlu, V. ve Küller, M.(1993). The social psychological worlds of Swedes and Turks in and around retirement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24 (1), 26–41.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama (16. Basım)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Konak, A. ve Çiğdem, Y. (2005). Yaşlılık olgusu: Sivas huzurevi örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1), 23-63.
- Lui, C.W., Everingham, J.A., Warburton, J., Cuthill, M., ve Bartlett, H. (2009). What makes a community age-friendly: A review of international literature. *Australasian Journal on Ageing*, 28(3), 116–121.
- Özekes, M. (2006). Yaşlıların günlük yaşam aktivite düzeylerinin bellek performansları üzerindeki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (2), 27–41.

- Özer Ergün, U., G., Bozdemir, N., Uğuz, Ş., Güzel, R., Burgut, R. ve Saatçi, E. (2003). Adana huzurevi'nde yaşayan yaşlılar ile aile hekimliği polikliniği'ne başvuran yaşlıların mediko-sosyal özelliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Geriatrics*, 6 (3), 89-94.
- Özer, M., A. (2004). Study on the life satisfaction of elderly individuals living in family environment and nursing homes. *Turkish Journal of Geriatric*, 7 (1), 33-36.
- Satariano, W., A., Haight, T., J. ve Tager, I., B. (2002). Living arrangements and participation in leisure-time physical activities in an older population. *Journal of Aging Health*, 14 (4), 427-451.
- Sato, S., Demura, S., Kobayashi, H. ve Nagasawa, Y. (2002). The relationship and its change with aging between ADL and daily life satisfaction characteristics in independent Japanese elderly living at home. *Journal of Physiological Anthropology and Applied Human Science*, 21 (4), 195-204.
- Scharf, T., ve De Jong Gierveld, J. (2008). Loneliness in urban neighbourhoods: An Anglo-Dutch comparison. *European Journal of Ageing*, 5, 103-115.
- Vallerand, R., J., O'connor, P., B. ve Blans, M., R. (1989). Life satisfaction of elderly Individuals in regular community housing and low self determination nursing homes. *International Aging and Human Development*, 28 (4), 277-283.
- Vander Zanden, J., W. (1999). *Human Development (s.549-577) (Seventh Study Guide)*. NY: McGraw-Hill Higher Education
- World Health Organization, (2007). *Global age-friendly cities: A Guide*. Geneva:WHO Press.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumunu*. Yayınlanmamış Doktora tezi. İzmir: E.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Türkçe Ders Kitaplarında Ses Olayları

Yıldız YENEN AVCI¹

Geliş Tarihi: 22.04.2014 Kabul Tarihi: 05.12.2014

Öz

Bu makalede; Türkçe ders kitaplarında yer alan ses olaylarının öğretilme durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ses olaylarının programdaki yeri üzerinde durulmuş, sonrasında da bu konunun diğer dil kuralları ile olan ilişkisine dikkat çekilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi modelindedir. Ses olaylarının işleyişine yönelik tespitler 2013-2014 Eğitim - Öğretim Yılı içinde okutulması karara bağlanan Türkçe ders kitapları (6, 7 ve 8. Sınıflar) aracılığıyla elde edilmiştir. İncelenen kitaplarda; ses olaylarının gerektiğince yer almadığı, etkinliklerle desteklenmediği, çoğunun sezdirilme düzeyinde kaldığı, bazılarının ise öğretilmeden değerlendirmeye dâhil edildiği görülmektedir. Ayrıca terimleri adlandırmada bir birliğin olmadığını ve bu durumun karmaşaya sebep olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak; ses olayları, birçok konuya temel olmakta ve kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayarak dilin diğer kurallarının öğretilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Türkçe dersinin işleyişinde; dilin özelliklerinin ve yapısının bilinmesinde önemli olan bu konunun öğretimine daha fazla yer verilmeli; ses olaylarının etkinlikler yoluyla pekiştirilmesi ve tekrar edilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar sözcükler: Dil bilgisi, ses olayları, ders kitapları, Türkçe Öğretim Programı.

¹ Dr., MEB, Öğretmen; y_yenen@hotmail.com



Sound Events In Turkish Course Books

Submitted by 22.04.2014 Accepted by 05.12.2014

Abstract

In this study; teaching status of sound events in the Turkish course books were described. For this purpose, primarily it is focused on the place of sound events and later it is drawn attention to this tissue in its relations with other language rules. The study is document review model which is one of qualitative research methods. The determinations concerning the functioning of sound events were obtained by way of Turkish (6th, 7th and 8th classes) course books which determined to be taught in 2013-2014 academic year. In the investigated books; it is seen that sound events have not taken place when required; have not to be supported by activities; many of them have not remained at the level of adumbration; some of which have been included in the evaluation not being taught. Also it is possible to say that there has been not a union in naming the terms and this situation has not caused the complexity.

As a result; sound events are basis of many issues and provide convenience in teaching other rules of the language by the providing relationship between the concepts. In the functioning of Turkish lesson; it is important to teaching of this subject should be given more space to know the properties and structure of the language. Sound events should be provided to reviewed and consolidate through activities.

Key words: Grammar, sound events, course books, Turkish Education Program.

Giriş

İnsanlar duygu, düşünce aktarımında yüz, vücut ve ses işaretleri gibi çeşitli vasıtalar kullanagelmışlerdir. Sesle yapılan işaretler zamanla gelişerek çok geniş ve zengin bir sistem hâlini almış ve bundan diller (langue) meydana gelmiştir (Banguoğlu, 1979: 17). Bildirişimin ve güçlü bir sistemin aracı olan dil aynı zamanda insanı yücelten, onurlandıran, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur. Çünkü insanoğlu zekâsını, düşüncelerini ve isteklerini dil ile dışa vurur, dil ile paylaşır (Sağır, 2002: 1). Bilgin'e göre (2006: 1) sesli ve yazılı göstergeler dizgesi olan dil yaşamı kolaylaştıran, birikimleri aktaran, ilişkileri zenginleştiren düşünsel bir üretimdir. Dilbilim üzerine çalışmalar yapmış olan Aksan (2000: 13) da dilin sosyal boyutuna değinir. Haberleşme açısından dünyadaki en gelişmiş bildirişme dizgesinin insan dili olduğunu ifade eder. Dil olmadan insanların birlikte yaşamalarının, anlaşmalarının söz konusu olamayacağını, bu unsurun topluluğu topluma dönüştürdüğünü; dilin bireyi ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlayarak geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirdiğini dile getirir. Ayrıca bir topluma ait pek çok özelliğin –gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim ve sanata katkıları vb.- o toplumun diline yansıdığını ve yine o toplumun dilinden izlenebildiğini savunur. Psikolojik ve biyolojik açıdan bakıldığında ise dil insanın en temel, fakat aynı zamanda en karmaşık niteliğidir. Dilin kökeninde bulunanlar ve işleyişindeki karmaşıklıklar, dil teorilerinin ortaya çıkmasına ve dilde farklı yaklaşımların izlenmesine neden olmuştur (Karakaya, 2007: 7). Bu öğretim modelleri; Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırıcı Yaklaşım'dır.

Ülkemizde uzun yıllar kullanılan davranışçı yaklaşımda katı bir dil bilgisi verilmiş ve dilin yapısı üzerinde çok durulmuştur. Dil bilgisi öğretimi için uzun yıllar öğrencilere verilen çeşitli araştırmalar ve sürekli tekrarlarla kurallar öğretilmeye çalışılmıştır. Çoğu zaman dil bilgisi kuralları ezberletilmiştir. Bu şekilde yürütülen geleneksel dil bilgisi öğretimi, kullanılan ve yaşayan dilin bir kısmını öğretmesi ve anlamayı geri planda bırakması yönüyle çok eleştirilmiştir (Dolunay, 2012: 105-106). Bilişsel Dil Yaklaşımı'nın öne çıkan ismi ise, Noam Chomsky'dir. Yapısalcılıktan ve davranışçı yaklaşımlardan keskin bir şekilde ayrılarak üretken dil bilgisi teorisini geliştiren Chomsky'e göre evrensel dil bilgisi kurallarının yanında her dilin kendine özgü kuralları vardır. Diller hem evrensel dil bilgisini hem de kendi kurallarını kullanırlar. Bu da cümle öğelerinin farklı biçimlerde düzenlenmesini mümkün kılar. Bu yüzden üretken-dönüşümlü dil bilgisi, bir doğal dildeki sınırlı sayıdaki kuralla, dil bilgisine uygun sonsuz sayıda cümle üretebilecek bir dil bilgisi modelidir (Demir ve Yılmaz, 2005: 29-33).

Dillerin bağlı oldukları dil bilgisi kaideleri ve kullanımlarında “kelime sesleri” açıkça farklı olmasına rağmen, Chomsky onların bütünüyle kesin evrensel nitelikleri paylaştıklarına inanır ve bunların doğuştan olduğunu ileri sürer. Ayrıca çocukların dili doğal olarak elde ettiklerini, konuşmanın yapısını değerlendirmede ve analizinde onlara destek olan nörolojik yapı ile doğduklarını iddia eder. Chomsky’nin dil teorisine göre sosyal tecrübe ve öğretme-öğrenme çalışmaları dil gelişiminde temel rolü oynar. Okuma ve yazma etkinlikleri dili öğrenmenin, öğretmenin ve yeniden oluşturmanın yeni şekillerini ortaya koymakta daha fazla yarar sağlar (Karakaya, 2007: 18).

Bilişselci Yaklaşım, özellikle uygulama alanında dil öğretimi ile dil bilgisi öğretimine işlevsel bir açıklama getirememiştir. Uygulama sürecindeki yetersizliği sebebiyle Davranışçı Yaklaşım’ın dil öğretimi alanında uzun yıllar etkili olmasına neden olmuştur (Onan, 2012: 74). Dil öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel yaklaşan Yapılandırıcı Yaklaşım günümüz eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretim modelidir. Yapılandırıcı dil yaklaşımı çocukta dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele almakta ve üst düzey öğrenmeye kadar incelemektedir. Bu süreçte dilin etkileşimsel olarak öğrenildiği vurgulanmaktadır. Dil becerileriyle zihinsel becerilerin ilişkili olduğu, birbirini geliştirdiği, çeşitli zihinsel beceriler gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının öğretilmemesi gerektiği açıkça belirtilmektedir (Güneş, 2007: 265-266).

Bilişselci Yaklaşım’ın tersine, Yapılandırıcı Yaklaşım’da öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihinde yapılanmaktadır. Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi gerektiğini ve dil merkezli iletişim ortamlarında çocuğa yararlı olabilecek şekilde yapılmasını savunmaktadır. İşlevselliğin ön plana çıktığı bu öğretim modelinde, öğrenilen dil kurallarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunması hedeflenmektedir (Onan, 2012: 74-75). Öğrenci merkezli anlayışa, çoklu zekâ kuramına, zihinsel becerileri geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya odaklanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda öğrencilerin aşağıdaki becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2004: 13):

Analiz, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,

Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,

Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik

Programda yukarıda belirtilen zihinsel ve üst düzey becerilerin kazanması için “*Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır* (MEB, 2004: 13).” ilkesi benimsenmektedir.

Göğüş’e göre; dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır (1978: 337). Sesleri, sözcükleri, cümleleri inceleyen ve daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olan dil bilgisi doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 2005: 74).

Trafikte akışın kolay ve hızlı sağlanabilmesi için trafik kurallarına ihtiyaç olduğu gibi, yazılı ve sözlü anlatımda da etkili ve güzel konuşmanın en önemli unsuru dilin kurallarına göre hareket etmektir (Ünalın, 2006: 118). Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğu için, gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizlikler ve dil yanlışları, genellikle dil bilgisi eğitiminin eksikliğine bağlanır ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğretmek gerektiği sanılır. Bundan dolayı her ülkede anadili eğitimi dil bilgisi egemenliği altında bulunmuştur. Oysa bu kanı yanlıştır: Okuduğunu, dinlediğini anlamak, apayrı bir eğitim ister (Göğüş, 1978: 337). Ana dili öğretimi süresince yürütülen dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerde dil bilgisi yardımcı bir unsur olarak karşımıza çıkar. Çünkü doğru anlama, anlatma, okuma ve yazmanın temelinde dil bilgisi kurallarının doğru öğrenilmiş olması yatmaktadır (Temizkan, 2012: 131).

Dil bilgisi öğretimi okulda büyük oranda Türkçe dersinin içinde ele alınmaktadır. Yeni Türkçe (1-5 Sınıflar) Öğretim Programı’yla birlikte ayrı bir ders olarak ya da ayrı bir öğrenme alanı olarak değil, Türkçe dersinin diğer öğrenme alanlarıyla birlikte öğretilmesi ön görülmüştür. Bu uygulama yapılandırıcı yaklaşımın sarmal anlayışından kaynaklanmaktadır. Bütün öğrenme alanları öğrencilere sarmal olarak verilmiştir. Dil bilgisi etkinlikleri ise öğrencilere verilen dinleme veya okuma metinlerinden seçilmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrendikleri metinlerle dil bilgisi kurallarını birleştirmelerini gerektirmektedir. Metin dışından ve birbirinden kopuk etkinlikler, öğrencilerin dil bilgisini zihinlerde yapılandırmalarını güçleştirmektedir. Böylece etkinliklerin sarmal olarak sunulması öngörülmüştür (Güneş, 2007: 262). Dil bilgisi; İlköğretim Türkçe dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda ise şöyle ifade edilmiştir:

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır.

Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır (MEB, 2006: 7-8).

Yeni Türkçe Öğretim Programı 1-5. Sınıflar için kural öğretmek yerine sezdirmeyi esas alan yaklaşımı benimsemekte; 6,7 ve 8. Sınıflar için ise; hedeflediği kazanımları diğer temel beceriler (okuma, dinleme/izleme, yazma, konuşma, görsel okuma) ekseninde vermeyi amaçlamaktadır. Bu makalede Türkçe ders kitaplarında yer alan ses olaylarının öğretilme durumu betimlenmekte; ses bilgisi ile dilin diğer kuralları arasındaki yapısal ve işlevsel ilişkiye dikkat çekilerek ses öğretiminin önemi üzerinde durulmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi modelindedir. Yıldırım ve Şimşek'e (1999: 218) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Çalışmanın evrenini; 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde okutulması karara bağlanan 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları; örneklemi ise her biri farklı düzeye ait öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır:

Komisyon (2013a). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Komisyon (2013b). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Derya Şahin (2013). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık.

1. Türkçe Öğretim Programı'nda Ses Olayları

İkinci Kademe için hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ses olayları ile ilgili kazanım (K), açıklama (A) ve etkinlik örnekleri (E) aşağıda verilmiştir (MEB, 2006: 16-50):

Dinleme/İzleme Becerisi:

(K) Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

Konuşma Becerisi:

(K) Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.

Okuma Becerisi:

(A) ... Örnek okumadan hareketle telaffuzu zor olan kelimeler; vurgu ve tonlama gerektiren cümlelerin okunuşuyla ilgili alıştırmalar yapılır.

(A) Gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapılır.

Yazma Becerisi:

(A) Kalınlık –incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, her şey vd.), soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı ele alınır. Ses olaylarına dayalı yazım kuralları verilirken ilgili ses olayları da açıklanır. (6. Sınıf)

(E) “Geldiğimde Sen Yoktun”: Her öğrenciden verilen kelimedeki bir sesi temsil etmesi istenir. Ek olan sesi temsil eden öğrenci kelimeye yaklaşırken ikinci ünlüyü temsil eden öğrenci yere çöker.

“Boya! Boya!”: Öğrencilere ünsüzlerin özellikleri kavratılır. Buradan hareketle çalışma kâğıdında yumuşak ünsüzleri boyatarak gizli resme ulaşmaları istenir. Daha sonra ünsüz benzeşmesi ve yumuşamasına uğrayan kelimelerin yazımıyla ilgili kurallar verilir. (6. Sınıf)

Kesme işaretinin kullanımı ile ilgili olarak ses düşmesinin hatırlatılması gerektiğini belirtir:

(A) Şiirde seslerin ölçü dolayısıyla düştüğünü göstermek için kullanılır. (7. Sınıf)

Dil Bilgisi:

Program, yapım eklerinin kavratılması konusunda ses olaylarından yararlanmasını gerekli kılar; fakat bu ses olaylarının neler olduğunu açıkça belirtmez. Eklerdeki ünlülerin değişmesi kalınlık-incelik ve düzlük-yuvarlaklık uyumu (küçük ünlü uyumu) ile ilgilidir. Programda ikinci kuralın adının hiç geçmemesi belirsizliğe yol açmaktadır:

(A) Yapım eklerinin işlevleri kavratılırken isimden isim yapma ekleri, isimden fiil yapma ekleri, fiilden fiil yapma ekleri, fiilden isim yapma ekleri ayırımına gidilir. Eklerin

sesçe farklı biçimlerinin farklı birer ek olmadığı, aynı ekin çeşitleri olduğu kavratılır. Bu amaçla ilgili ses olaylarına değinilir. Fiilden fiil yapma eklerinin işlevleri ve anlam özellikleri üzerinde ayrıntılı olarak fiil çatısı konusunda durulur. Burada eklerin kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerine ağırlık verilir. (6. Sınıf)

(A) Kelime ve eklerin, ek ile ekin birleşmesinden ortaya çıkan yardımcı ünsüzlerin işlevi kavratılır. (6. Sınıf)

(A) Şimdiki zaman ekinin ünlü daralmasına neden olduğu, “ye-, de-“ fiillerinin “-ecek” ekinden önce ünlü daralmasına uğradığı örneklerden hareketle kavratılır. (7. Sınıf)

Vurgu, bir kazanım olarak geçer ve bu konu ile ilgili etkinlik örneğine de yer verilir. Aşağıdaki açıklama ve etkinlikten konunun yalnızca cümle vurgusu ile sınırlandırıldığını söylemek mümkündür:

(A) Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler. (8. Sınıf)

(E) “Yerlerini değiştirelim”: Cümlede kelime ve kelime gruplarının yeri değiştirilerek vurgunun nereye kaydığı belirlenir. (8. Sınıf)

Programda ses bilgisiyle ilgili bazı konularda açık ve net ifadelerin yer almadığını, konuların daha çok yazma becerisi ve dil bilgisi başlığı altında sıralandığını söylemek mümkündür. Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü düşmesi, ünlü daralması, yardımcı ünsüzler, vurgu, tonlama, ulama gibi konuların yeri geldiğince anlama ve anlatım becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Düzlük-yuvarlaklık uyumu, ünsüz düşmesi, ses değişmesi, ünlü ve ünsüz türemesi programda adı geçmeyen ses hadiseleridir.

Göğüş’e göre; dil bilgisi derslerinde okutulacak konuların seçilmesi, bu dersin en önemli sorunlarından biridir; çünkü dil bilgisinin bilim olarak kapsadığı bütün konuların, ortaöğretimde ayrıntılarla okutulması, öğrenciye yarar sağlamayacaktır. Dil bilgisi programı yapılırken gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala, en çok yer vermektir (1978: 340). Bununla beraber unutulmamalıdır ki dil öğeleri bir bütündür. Ses, biçim, anlam, cümle hep içedir. Her ses birimi; biçimi, anlamı, cümleyi etkilediği gibi; her cümle de; sözcük biçimlerini, onların anlamlarını, ses birimlerini kapsamakta, kuşatmaktadır. Nitekim, anlatımın en küçük birimi olarak bilinen cümle, seslerin, hecelerin, sözcüklerin, sözcük öbeklerinin ayrı ayrı katkıları ve ortak etkileriyle oluşmaktadır. Dil öğretimi ve öğrenimi bir bütünlük içinde verilmeli, her ögeye ait bilgiler öteki öğeleri de ilgilendiren yönüyle kavratılmalıdır (Sağır, 2002: 8). Öğrencilerin anadili gücü ve becerileri aşama aşama gelişir. Her aşama önceki bilgilere, becerilere ve denemelere dayanır. Anadilinde gelişme yığılıcı

(accumulative) dir. Öğrenciler yeni öğrendiklerini eski bildikleriyle birleştirerek kendilerine mal ederler. Yeni bilgi ya da beceri, eski bir dayanak bulmazsa benimsenmez. Bundan dolayı okuma ve anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşları, yetiştirme düzeyleri, duyuş ve düşünüş ilgileri dikkate alınmalıdır. Öğretilecek bilgi ve kurallar da aşama aşama verilmelidir (Göğüş, 1978: 10-11).

Dil bilgisi öğretiminde dil yapılarının kavratılmasında en önemli hususlardan biri de dil bilgisi kurallarının işlevsel bir şekilde öğretilmesidir. Çünkü işlevsel olmayan dil bilgisi kuru ve ezber bilgidir öteye geçmez ve unutulmaya mahkûmdur. İşlevsel dil bilgisi öğretiminde öğrenilen dil bilgisi kural ve tanımlarının konuşmayla ilişkilendirilmesi dil yapılarının işlevsel olarak öğrenilmesini sağlayacaktır. Ünlü veya ünsüzler öğretildikten sonra veya bunların tasnifleri yapıldıktan sonra özellikleri ve işlevleriyle ilgili dil bilgisi konuları da beraberinde sezdirilerek ve işlevi kavratılarak verilse hem dil becerilerine katkı sağlanmış hem de dil bilgisi öğrenilmiş olacaktır. Örneğin büyük ünlü uyumunun ünlülerin art ve ön ünlüler olarak sınıflandırılmasıyla ilgisi verilebilir. Yine düzlük ve yuvarlaklık tasnifinin küçük ünlü uyumu ile geniş ve darlık tasnifinin “y” sesinden kaynaklanan ünlü daralması konularıyla ilgisi birlikte verilmelidir (Erdem, 2012: 240).

Aksan’a göre; insan dilinin seslerinin nasıl meydana getirildiğini, ne gibi nitelikleri olduğunu, ses dalgalarıyla nasıl aktararak dinleyene nasıl ulaştırıldığını, dinleyenin bu sesleri almasını, kısacası, dilin ve bildirişmenin ses yönünü inceleyen sesbilim; yalnızca bir dilin ses yönünden incelenmesine yönelirse ses bilgisi adını alır (2000: 26). Ses bilgisi, dilin her düzleminde görülen seslerin yapıları, ses kuralları kadar, bu seslerdeki değişimleri de inceler. Ses bilgisi, hem biçim bilgisiyle, hem de cümle bilgisiyle ilişkilidir; çünkü özlerde görülen biçim bilgisi ve söz dizimlik özellik ve değişiklikler, sözlerin ses yapılarıyla doğrudan ilişki içindedir (Karaağaç, 2012: 17). Ses bilgisi dil bilgisinin temelini oluşturur. Çünkü bir dili tanımanın ilk şartı öncelikle o dilin seslerini ve ses yapısını iyi kavramaktan geçer (Efendioğlu ve İşcan, 2010: 121).

İletişimin en önemli aracı olan dil, ses ile dildir. Ses olmadan dilden bahsedilemez. Dilin ses olaylarını, durumlarını ve özelliklerini her bakımdan inceleyen koldur ses bilgisi. Konuşma kuralları içinde önemli bir yer işgal eder. Türkçenin ses özelliklerini kavrayamayan öğrenci yerel ağızların yönlendirmesinden kurtulamaz. Konuşma eğitimi ses bilgisinin kuralları edinildikten sonra daha verimli olur. Ses bilgisinin öğretiminde yalnız kitabi bilgilerden değil, bizzat sesin kullanıldığı malzemelerden yararlanılmalıdır. Sesin karşılığı harfler ve tasnifi, ses uyumları, ses olayları, ses değişimleri ve türemeleri, vurgu ve tonlama

gibi konuların yanında kelime telaffuzlarının da işlenmesi gereklidir (Okur ve Yılmaz, 2010: 280-281). Konuşma becerisinin yanı sıra dinleme, okuma ve yazma becerileri de dilin kurallarını bilmeyi gerekli kılmaktadır.

Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla algı ve dikkat süreçlerinin oluşturulmasıdır. Dil bilgisi dinleme sırasında gelen mesajların algılanması ve yorumlanması açısından gereklidir. Çünkü dilin kurallarına uygun olarak kodlanmayan mesajların alıcı tarafından algılanarak yorumlanması ve bu mesajlara geri bildirim verilmesi kolay olmaz. Okuma yazılı ve basılı işaretlerin seslendirilmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması işlemidir. Okunan materyalin dil bilgisi kurallarına uygun olması hem okunanların anlaşılma düzeyini artıracak hem de okumada akıcılığın sağlanmasına yardımcı olacaktır. Yazılı anlatımda, konuşulmayan mesajların o anda tekrar edilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle yazılı bir metin oluşturulurken iletilen mesajların doğru, açık ve anlaşılır olması için gerekli bütün tedbirlerin önceden alınması gerekir. Metnin dil bilgisi kurallarına uygun olması, bu tedbirlerden biridir (Temizkan, 2012: 132).

Sonuç olarak, doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettirilerek değil, her bir biçimbirimin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak, hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir, hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur (Sağır, 2002: 7).

2. Ses Bilgisi ile Diğer Dil Kuralları Arasındaki Yapısal ve İşlevsel İlişki

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri öğrencilerde dil sevgisini ve bilincini uyandırmak, onları dilimizi özenle kullanır duruma getirmektir. Çocuklar Türkçenin zenginliğini, anlatım gücünü sezip kavradıkça anadillerine karşı sevgi duymaya başlar, dilin temel kurallarını ve türlü anlatım biçimlerini öğrendikten sonra da konuşma ve yazma becerilerinde bilinçli hareket etmeye çalışırlar (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005:8). Öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dil eğitiminin ve öğretiminin rolü büyüktür. Türkçe dersi çerçevesinde dil bilgisinin gerekli ayrıntılarına yer verilmeli, güzel anlatımların, metinlerin oluşmasında ana dilin katkısı öğrencilere hissettirilmelidir. Okuma-dil, dinleme-dil, anlama-dil, anlatma-dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dil öğretiminden bahsetmek mümkün değildir. Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Önce sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekir ki metin, bildiri iyi anlaşılabilir (Sağır, 2002: 7). Dil bilgisi öğretimine yönelik olarak hazırlanan eserlerde (Banguoğlu, 1979;

Gencan, 1991; Ergin, 1997; Gülensoy, 2000; Demir ve Yılmaz, 2005 vb.) genel olarak dilin temel kavramları ile ilgili bilgilerden sonra ilk sırayı ses bilgisinin aldığı görülür. Bu durum dilin diğer kurallarının ses bilgisi üzerine inşa edildiğini, ses öğretimi ile diğer dil bilgisi konuları arasında yapısal ve işlevsel bir ilişki olduğunu gösterir.

Ses, dilin “atomu” veya “ en küçük birimi”dir (Karakaya, 2007: 69). Küçüktür, fakat dilin esas maddesidir. En küçüğünden en büyüğüne kadar bütün dil birlikleri seslerden yapılır. Heceler, ekler, kökler, kelimeler, kelime grupları, cümleler hep **a, c, ü, ı, z**, gibi birtakım seslerin birleşmesi ile meydana gelirler. Bu dil birliklerini unsurlarına parçaladığımız zaman en sonunda karşımıza bir unsur çıkar ki artık onu parçalayamayız. İşte bu sestir. Demek ki ses parçalanamayan en küçük dil birliğidir, dil unsurudur (Ergin, 1994: 73). Sesler birleşerek heceleri, heceler de birleşerek sözcükleri oluşturur. Bu birleşmenin gerçekleşmesi, belli seslerin belli bir düzen içinde bir araya gelmesiyle mümkündür. Sesler rastgele değil, ayırıcı özelliklerine bağlı olarak birleşip ses birlikleri oluştururlar. Dolayısıyla anlamlı bir ses birliği olan sözcüğün yapısını da seslerin bir araya geliş biçimi belirler (Özkırımlı, 2006: 94).

Bir dilin başka dillerden ayrılan yönlerinden biri, onun ses düzenidir. Bir dil bir başkasından –eğer bir yakınlıkları, bir akrabalıkları yoksa- seslerinin niteliği açısından bütün bütün ayrılır. Ses düzeni deyince de bir dilde var olan sesleri ve bunların niteliklerini anlıyoruz. Bu niteliklerin başında da ünlü ve ünsüzlerin (vokal ve konsonların) çıkış yerleri ve biçimleri açısından özellikleri (Aksan, 2001: 19) akla gelir.

Türkçede bilindiği gibi sekizi ünlü olmak üzere toplam yirmi dokuz ses vardır. Bunların her birinin farklı farklı özellikleri söz konusudur. Bu seslerden hangisinin düz, yuvarlak, dar, geniş; sert, yumuşak olduğu ses bilgisi öğretimi aracılığıyla gerçekleşir. Ayrıca Türkçenin temel özellikleri de yine bu konunun üzerinde durulması ile kavratılabilir. Dolayısıyla bu durum; dil bilincine sahip insanların yetişmesini sağlayacaktır. Öncelikle bu başlık altında Türkçenin kendine has ses özellikleri sıralanarak dilimizin genel anlamda nasıl bir ses yapısına veya ses düzenine sahip olduğu gösterilmeye çalışılmalıdır. Burada sıralanacak özellikler Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini belirlemede de ölçüt olmalıdır (Efendioğlu ve İşcan, 2010: 122). Örneğin Türkçe sözcüklerde o, ö seslerinin yalnız ilk hecede bulunabileceği, iki ünlünün ve aynı sesteki iki ünsüzün yan yana gelebileceği gibi daha pek çok özellik kavratılabilir.

Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda 6. Sınıf için belirlenen konuların başında kök ve ek kavramları gelmektedir. Bilindiği gibi Türkçede kökler değişmemekte; yani aslını korumaktadır. Oysa ekler kendinden önceki seslere bağlı olarak değişim göstermektedir. Ses

olayı olarak ifade edilen bu durum; beraberinde ses bilgisi eğitimine de gerekli kılmaktadır. Ayrıca Türkçe dersinin doğru yazma ve konuşmaya dayalı olduğu düşünüldüğünde bu durumun temel dil becerileri ile olan etkisi de unutulmamalıdır. Ses benzeşmesini bilmeyen bir öğrencinin “-ci, -daş, -ce...” gibi yumuşak ünsüzle başlayan eklerin” -çi, -taş,- çe...” gibi sert ünsüzlere dönüştüğünü anlaması oldukça zor olacaktır.

Örnek: -ce: İnsan-*ca*, Dost-*ça*; -cak: Oyun-cak,; -cuk: Kuzu- *cuk*, Kulak-*çık*; -ci: Göz-*cü*, Kitap-*çı*; -cil: Ev-*cil*, Balık-*çıl*; -deş: Yol-*daş*, Meslek-*taş* vb.

6. Sınıf dil bilgisi konularından olan ismin hâl ekleri; yine ses benzeşmesi ile ilgili kuralların bilinmesini gerektirmektedir; çünkü ismin bulunma (-de) ve ayrılma ekleri (-den) sonu sert ünsüzlerden biriyle biten bir sözcükten sonra “-te” ve “-ten” eklerine dönüşmektedir: Ateş-de: Ateşte; Mutfak-dan: Mutfaktan vb. Ayrıca 8. Sınıf konusu olan fiilimsilerde de yine bu temel üzerinde yükselir: dikçe> tikçe: Ses gittikçe yükseliyordu.

7. Sınıf Türkçe dersinde yer alan konuların başında kipler gelmektedir. Basit zamanlı eylem çekiminde görülen geçmiş zaman; birleşik zamanlı eylem çekimlerinde ise hikâye birleşik zaman olarak bilinen “-di” ekinin sert ünsüzlerden sonra “-ti, -tı, -tu, -tü” ye dönüştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra ek-fiilin geniş zamanının 3. kişi çekimlerinde görülen -sıklıkla kullanılsa da- “-dir” ekinin benzeşme olayından dolayı “-tir” şekline dönüştüğünü söylemek mümkündür: Koş-du: Koştı; Ocak-dir: Ocaktır vb.

Eklerin kullanımı ile ilgili olmak üzere dikkat çeken bir diğer konu ise; Türkçede küçük ünlü uyumu olarak da bilinen düzlük-yuvarlaklık uyumu ile ilgilidir. Bu kurala göre “o, ö” sesleri yalnızca sözcüğün ilk hecesinde bulunmalı (-yor eki dışında) ve düz ünlülerden sonra düz ünlüler (a, e, ı, i’den sonra a, e, ı, i,); yuvarlak ünlülerden (o, ö, u, ü) sonra ise ya dar yuvarlak (u, ü) ya da düz geniş ünlüler (a, e) gelmelidir. Bu uyuma göre eklerdeki ünlüler kendinden önceki ünlüye uyum sağlamak durumundadır:

Örneğin, “ -li” eki; “-lı, -lu, -lü” şeklinde görülebilir: ev-*li*, kar-*lı*; su-*lu*; tür-*lü*; temiz-*lik*, kitap-*lık*, marangoz-*luk*, göz-*lük* vb.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı konulardan bir diğeri ses yumuşamasıdır. Sonu “p, ç, t, k” ünsüzlerinden biri ile biten bir kelimeye ünlü ile başlayan bir ekin gelmesi sonucu “ b, c, d, g, ğ” ye dönüşen dil unsurları yumuşama olayını meydana getirirler. Ses yumuşaması, sert sessizlerin yumuşaması ya da kısaca yumuşama olarak ifade edilen bu ses olayı 6. Sınıf ders kitaplarında iyelik ve hâl ekleri; 7. Sınıf Türkçe kitabında ise gelecek zamanın kullanımı -1. kişi çekimlerinde- konularında varlığını hissettirir. Ayrıca 8. Sınıf düzeyinde ele alınan sıfat-fiil bahsinde de yumuşamadan yararlanır. Örnek: Ağaç-ı>

ağacı; çiçek-e> çiçeğe; kitap-ımız> kitabımız; kâğıt-ı> kâğıdı; renk-i> rengi; gel-ecek-im> geleceğim; yap-acak-ız> yapacağız, okuduğunuz kitaplar, dinlediğim şarkı, yazacağın masal vb.

Ses düşmesini ünlü, ünsüz ve hece düşmesi olarak üçe ayırmak mümkündür. Gerçi araştırmacılar (Efendioğlu ve İşcan, 2010) bu ses olayını ön, son ve iç seste düşme diye alt birimlere ayırıp eş zamanlı ve art zamanlı diye gruplara ayırsalar da konunun dağılmaması ve düzeye uygunluğu adına bu çalışmada genel sınıflandırma yeterli görülmüştür. Türkçede iki heceli bazı sözcüklerin ünlü ile başlayan bir ek alması durumunda ikinci hecedeki dar ünlünün düşmesi sonucu görülen bu ses olayı özellikle sözcüklerin doğru ve düzgün kullanılması bakımından son derece önemlidir. Her düzey için geçerli olan ve güzel konuşma; yazma becerilerine destek olacak olan ses düşmesi Türkçenin temel kuralları arasında görülmektedir. Ses düşmesine birkaç örnek vermek gerekirse: Ağız-ı: ağızı, Burun-u: burnu, Boyun-u: boynu... Bunun yanı sıra “-la ve -er, -uk, -ı” eklerinin de ünlü düşmesine neden olduğu görülür: sarı-ar-> sarar-, yeşil-er> yeşer-; sızı-la> sız-la-, koku-la> kokla-, , ayır-ı> ayır-, savur-uk> savruk vb. Ünsüz düşmesi ise sonu “k” sesiyle biten sözcüklere “-cik” “-cek” ve “-l” eklerinden birinin getirilmesi sırasında görülür: ufak-cık> ufa-cık, minik-cik> minicik; büyük-cek> büyücek; alçak-l> alçal-, yüksek-l> yüksel- vb. Hece düşmesi ise şu örneklerde görülür: Pazar-ertesi> Pazartesi, posta-hane> postane vb.

6. Sınıf dil bilgisi konularından olan yapı bilgisinin öğretiminde yine ses düşmesi olayına sıklıkla başvurulur. Örnek: Ayır-ım: ayırım (türemiş sözcük), Uyu-ku: uyku (türemiş sözcük); Ne asıl: nasıl (birleşik sözcük); Ne için: niçin (birleşik sözcük); Cuma-ertesi: cumartesi (birleşik sözcük) vb.

7. Sınıf'ta öğretilmesi karara bağlanan birleşik fiiller konusu; bu hadisenin bilinmesini gerekli kılmaktadır; çünkü yardımcı eylemle kurulan fiillerin bazılarında ses düşmesi görülebilmektedir. Öğrencilere bazı eylemlerin yardımcı fiille birleşmeleri sonucunda da ses düşmesinin yaşanabileceği belirtilir: Sabır et-: sabret-; Kayıp et-: kaybet-... Bu ses olayı yazım ve noktalamayı da etkilemektedir. Şiir ile ilgili bilgiler verilirken kesme işaretinin ölçüyü sağlamak amacıyla bazı sesleri düşürdüğü dile getirilir.

“Karac’oğlan der ki n’eyleyip n’etmek

Bir fikrim var şu sılayı terk etmek; (Karaer, 1988: 73)”

Daralma sonu düz geniş (a, e) ünlülerden biriyle biten kelimelere “-yor” ekinin getirilmesiyle oluşur. Bu ses olayı de(mek) ve ye(mek) fiillerine “-en, e, erek, ecek,” gibi eklerin getirilmesiyle de meydana gelir. Söyleyişte kolaylık sağlayan bu durum, sözcüklerin

doğru kullanılması bakımından da önemlidir: Başla-yor > başlıyor; söyle-yor> söylüyor; gel-me-yor> gelmiyor; ye-yor> yiyor; ye-y-e> yiye, de-y-ecek >diyecek, ye-y-ip> yiyip, de-y-erek >diyerek vb.

Türkçede hemen her düzey dil bilgisi dersinde karşılaşılan bir diğer konu; yardımcı ünsüzler (kaynaştırma ünsüzleri)dir. Bilindiği gibi dilimizde ünlü ile biten bir sözcükten sonra yine ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde araya “-n, s, y, ş” ünsüzlerinden biri girer. “-n” sesi, iyelik ekinde sonra ismin bulunma ve ayrılma hâl eklerinin getirilmesi durumunda da bağlayıcı bir konum üstlenir: kapı-s-ı-n-da; araba-s-ı-n-dan vb. Türkçenin karakteristiğini belirleyen bu sesler; daha çok şu durumlarda kendisini gösterir:

1. Tamlayan ekinin öğretilmesi sırasında (6. Sınıf)

Kapı-n-ın, sıra-n-ın, elbise-n-in...

2. Üçüncü tekil iyelik ekinin ve yönelme hâl ekinin gösterilmesinde

Sıra-s-ı, araba-s-ı, meyve-s-i; kedi-y-e, masa-y-a, halı-y-a...

3. Üleştirme (paylaştırma) ekinin öğretiminde:

İki-ş-er, yedi-ş-er, altı-ş-ar...

4. “ile” sözcüğünün ünlü ile biten sözcüklere bitişik yazılmasıyla:

Silgi-ile> silgi-y-le, araba-ile> araba-y-la

4. Eylem çekimlerinde (7. Sınıf)

Gel-meli-y-iz, oku-y-un, yaz-ma-y-a-y-ım...

5. Ek-eylemin öğretiminde

İnce-y-miş, hasta-y-sa, öykü-y-dü...

6. Fiilimsilerin öğretiminde (8.Sınıf)

Başla-y-an, oku-y-up, yürü-y-erek...

Ses türemesi ünlü ve ünsüz türemesi olarak iki şekilde görülür. Ünsüz türemesi en bariz şekilde yabancı dilden Türkçeye girmiş tek heceli bazı sözcüklerin yardımcı eylemle kullanılması sırasında görülür. Bu durumun nedenleri ile açıklanması; konunun kavratılması bakımından kolaylık sağlayacaktır. Birkaç örnek: His etmek: hissetmek; zan etmek: zannetmek, red etmek: reddetmek vb.

Ünlü türemesi ise daha çok küçültme ekinin bazı sözcüklere getirilmesi ve pekiştirme sözcüklerinin oluşumu durumunda görülür: çepeçevre, sapasağlam; bir-cık> bir-i-cık, az-cık> az-ı-cık vb.

Ton, vurgu, ezgi kavramları dil bilgisi kazanımlarında değil, okuma ve konuşma öğrenme alanlarında verilmiştir ve program bu kazanımlarla dil bilgisi arasında bir bağlantı

kurmamıştır. Oysa bu kavramlar ses bilgisi (fonetik) ile ilgilidir. Bu sebeple, öğretmen, öğrencilere konuşma ya da sesli okuma yaptırırken, ton, vurdu ve ezginin fonetik açıdan önemine değinmeli, çalışmalarını dil bilgisi ile bağlantılı olarak yürütmeli ve Türkçenin ton, vurgu ve ezgi açısından anlamaya ne kadar elverişli bir dil olduğunun üzerinde durmalıdır (Baş, 2012: 200). Vurgu, sesin heceler yoluyla kelime ve anlama dönüşmesinde etken olan ses öğelerinden biridir. Söz gelişi *Fatma güzel'ce bir kızdı. Bildiklerini gü'zelce anlattı* cümlelerinin güzelce kelimelerinde yer alan vurgu değişikliği, bu kelimelerin anlamlarını da etkilemiş, birini küçültme sıfatına, ötekini pekiştirme zarfına dönüştürmüştür. Bunun gibi, *İzmir'in kurtuluş günü 9 Eylül'dür ve Arkadaşım 'Kurtuluş'ta oturuyor* cümlelerinde yer alan kurtuluş kelimelerindeki vurgu farkları da sesteki anlamaya uzanan etkidir (Korkmaz, 2009: 8). Vurgu sözcük türlerinin yanı sıra cümlenin öğeleri ve cümle türleri (yüklemine yerine ve türüne göre) ve ilişkilendirilebilir. Ayrıca etkili şiir okumanın ton, tonlama ve vurguya dikkat etmekten geçtiği unutulmamalıdır.

3. Türkçe Ders Kitaplarında Ses Olaylarının Öğretme Durumu

Türkçede kelime çekimi ve üretimi yalnız sonekler (suffixe) ve ses kurallarına bağlı eklemeler (suffixation) yoluyla yapıldığı için dilde kelime ve söz geniş ölçüde ses değişimlerine uğrar (Banguoğlu, 2007: 23). Dildeki bu değişimlerin bilinmesi dilin yapısı ve özelliklerinin de bilinmesi anlamına gelir. Bu açıdan düşünüldüğünde ses bilgisinin dil öğretimi ile doğrudan bir ilişki içinde olduğu ve Türkçenin doğru ve güzel kullanımına katkı sağlayacağı açıktır. Efendioğlu ve İşcan'ın yaptığı araştırmaya göre (2010: 121) Türkçede ses bilgisi konularının bolluğu ve çeşitliliği, öğretimde bilimsel tasnifi zorunlu kılmaktadır. Ses bilgisi konularının en önemli kısmını oluşturan ses olaylarının ise sınıflandırma yapılmadan aktarılması bütün bilgilerin birbirine karışmasına sebep olabilmektedir. Şu ana kadar genel dil bilgisi kitaplarında ve Türkçe/Türk Dili ders kitaplarında sesler çoğu zaman yüzeysel bilgilerle geçiştirilmekte ses olayları ise eş zamanlı-art zamanlı oluşları bile dikkate alınmadan rastgele sunulmaktadır. Ses olaylarının özüne inilmeden ve içerik sınıflandırması yapılmadan verilmesi ise, öğrencilerde zihin karmaşası oluşturmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasının nasıl olması gerektiği konusunda bu programda sesteki cümleye doğru bir sıralama benimsenmiştir. Konular her sınıf için kademeli olarak ayrılmıştır. Öğretim sürecini kolaylaştırmayı amaçladığı anlaşılan bu uygulamanın olumsuz yönü bir önceki sınıfa ait konuların tekrarına ilişkin yeterli yönlendirmeyi yapamamasıdır (Balci, 2012: 42). Konular arasında güçlü bir bağın kurulmaması bilginin

yapılandırılarak öğretilmesi ilkesine uygun düşmemekte ve bir üst becerinin kavratılmasında zorluklara neden olmaktadır. Onan'a göre (2012: 89) 6,7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında herhangi bir dil bilgisi konusunun öğretimi genel olarak şu temel süreçlerden meydana gelmektedir:

1. Konu ile ilgili sezdirme etkinliği
2. Dil bilgisi kuralının ortaya konması
3. Konuyu kavratmaya yönelik etkinlik
4. Cümle içerisinde kullanmaya ve tespit etmeye yönelik çalışma
5. Etkinlik yoluyla pekiştirme çalışması
6. Tema değerlendirme soruları ile tekrar çalışması
7. Öğrenilen konunun, yeri geldikçe, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarında hatırlatılması

Bu çalışmada 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okutulması karara bağlanan 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi kitapları incelenmiş ve ses olaylarının ele alınışı ile ilgili şu tespitlere ulaşılmıştır:

Kalınlık-İncelik Uyumu: Bu konu ile ilgili sezdirme etkinliği yapılmış, kural açıkça ortaya konulmuştur. Ayrıca etkinlikler yoluyla konunun pekiştirilmesi sağlanmıştır. Tema değerlendirmesinde yalnızca bir soru bu kurala yöneliktir. Kalınlık- incelik uyumuyla ilişkili bir diğer husus ise bu kuralın 8. Sınıf Çalışma Kitabı'nda "Büyük Ünlü Uyumu" adıyla geçmesidir. Ders kitapları arasındaki terimsel farklılık Türkçe derslerinde önemli bir kaynak olan Yazım Kılavuzu'nun kullanımı sırasında da ortaya çıkmaktadır. Çünkü Türkçe Öğretim Programı (2006) ve ders kitaplarında "Kalınlık-İncelik Uyumu" olarak bilinen bu kural TDK'nin çıkardığı Yazım Kılavuzu'nda (2009; 2012) "Büyük Ünlü Uyumu" olarak yer almaktadır.

Bir kavramın birden çok terimle karşılanması sözcük hazinesi bakımından olumlu bir durum olsa da bilgilerin kodlanması durumunda karışıklığa neden olarak öğrenmeyi güçleştirmektedir. Hengirmen'e göre Türkçede en zor konu terim ve sözcüklerin seçimi konusudur. Çünkü bütün dilciler, kendilerine göre bazı terimler üretmiş ya da seçmiş, dili içinden çıkılmaz bir duruma sokmuşlardır. Bütün dilcilerin benimseyebileceği ortak prensipler üzerinde bir anlaşmaya varılırsa, Türkçe büyük bir kargaşadan kurtulabilecektir (2005: 46). Bu kuralın bütün ders kitaplarında aynı terimle karşılanmasının yanı sıra terimlerden birinin parantez içinde gösterilmesi de bu sorunu kısmen çözecektir. Kalınlık – incelik kuralı ders kitaplarında üzerinde en çok durulan konulardan biridir; fakat yine de bu kuralın işleyişine yönelik birtakım eksikliklerden söz etmek mümkündür. Öncelikle bu kuralın

Türkçenin yapısı ile olan ilişkisine de dikkat çekilmeliydi. Anne, elma, kuzey... gibi yapısı sonradan değişmiş Türkçe sözcüklerin kullanımına yönelik açıklamalar da ders kitabında yer almalıydı. Aşağıdaki etkinlik kalınlık-incelik kuralını kavratmaya amaçlamaktadır. Türkçe ders kitabında bu kural önce sezdirilmiş, sonrasında da örneklerle desteklenmiştir (2013a: 55).

“Aşağıdaki kelimeleri kalınlık-incelik kuralına göre inceleyerek ilgili sütunlara yazınız.

Baklagil, tohumluk, meslektaş, sıvacı, gömlekli,
sabahleyin, karpuzlar, işlerken, kalmadılar, kardeşlik

Kalınlık-incelik kuralına uyanlar

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Kalınlık-incelik kuralına uymayanlar

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ünsüz Benzeşmesi: 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda sert ve yumuşak ünsüzlerin kavratılmasından sonra konunun öncelikle sezdirilmesi ve sonrasında da kural olarak verilmesi istenmiştir. Etkinliklerle beceriye dönüştürülmesi amaçlanan ses benzeşmesinin tema değerlendirmesinde yer almadığı görülmektedir. Yazma becerisi ile ilişkilendirilen bu kuralın yalnızca sözcük düzeyindeki örneklerle pekiştirilmesi dikkat çeken bir diğer husustur. Ünsüzlerin benzeşmesi kuralını kavratmaya dayalı örnek şöyledir (2013a: 63):

“Aşağıdaki kelime ve ekleri inceleyiniz. Kelimelere getirilmesi gereken ekleri örnekteki gibi yuvarlak içine alınız.

taraf	→ -da → -ta	yol	→ -da → -ta	büyük	→ -ce → -çe	çağ	→ -da → -ta
çınar	→ <input type="text"/> → -da → -ta → <input type="text"/>	yürüt	→ -dü → -tü	kitap	→ -cı → -çı	kaz	→ <input type="text"/> → -dı → -tı
biç	→ -gi → -ki	üç	→ -de → -te	iş	→ -ci → -çi	as	→ -gı → -kı

Ünlü Düşmesi: 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda dar ünlülerin kavratılmasından sonra ünlü düşmesine yer verildiği görülmektedir. Etkinliklerle beceriye dönüşmesi amaçlanan bu kural bitişik sözcüklerin oluşumu ile ilişkilendirilmiştir. Ünlü düşmesi tema değerlendirmesinde sıklıkla ele alınan iki ses olayından biridir. Bu durum Türkçe ders kitabında şöyle geçer:

“Öğrencilerinize bir kavramı karşılamak için iki veya üç kelimenin yan yana getirilmesiyle oluşan kelimelere birleşik kelime dendiğini hatırlatınız. Onlara birleşik kelimelerin bitişik ve ayrı olmak üzere iki şekilde yazıldığından bahsediniz. Örnek olarak ‘dikkat etmek, affetmek, hasta olmak, kaybolmak’ kelimelerini tahtaya yazınız. Kelimeler yan yana yazılırken ses düşmesi, ses türemesi ve ses değişmesine uğrarsa bitişik yazıldığını belirtiniz. Ses olaylarını görmelerini sağlamak amacıyla kelimeleri aşağıdaki gibi yazınız. Kayın+ana---kaynana, keşif+etmek---keşfetmek, pazar+ertesi----pazartesi, sütlü+aş---sütlaç (2013a: 192)”

Ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesi ile ilgili kuralları hatırlatmayı amaçlayan sorular ise şöyledir (2013a: 78):

“B. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.

(.....) “Olaylar aniden gelişti.” cümlesinde ünsüz benzeşmesine uğrayan bir kelime vardır.

(.....) “Bu konudaki fikrim hâlâ değişmedi.” cümlesinde ünlü düşmesi vardır.”

C. Aşağıda bazı ses olayları ve bunları örnekleyen kelimeler verilmiştir. Ses olayının başlarındaki numaraları o ses olayının görüldüğü kelimenin başına yazınız

Ses Olayları

1. Ünlü Düşmesi
2. Benzeşme

Kelimeler

- (...) attı
(...) omzu
(...) düştü

Yardımcı Ünsüzler: Bu ses olayı; programda ve onun paralelinde hazırlanmış olan 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda "Yardımcı Ünsüz" 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ise Kaynaşma olarak geçmektedir. Terim farklılığının aynı zaman da bir sorun olarak yer aldığını söylemek mümkündür. Cümle düzeyindeki örneklerle sezdirilen bu kazanımın, etkinliklerle beceriye dönüşmesi amaçlanmıştır. Yardımcı ünsüz konusunun tema değerlendirmesinde yer almadığı görülmektedir. Buna karşın ses olayının iyelik ve hâl ekleriyle ilişkilendirilmesi olumlu bir durumdur.

Ses Türemesi: Türkçe ders kitaplarında bu ses olayı ile ilgili herhangi bir sezdirme etkinliği olmadığı gibi kuralı öğretmeye dayalı bir çalışma da yoktur. Yalnızca birleşik sözcüklerin oluşumu ile ilgili bilgilerin verilmesi sırasında ses türemesine değinildiği görülmektedir. Örnek: affetmek (2013a: 192). Bu konunun, etkinlikle desteklenmemesi kuralın, beceriye dönüşmesini güçleştirecek bir durumdur. Ders kitabında birleşik sözcüklerin doğru yazılışları için ses bilgisinin bir alt beceri niteliği taşıdığı şu sözlerle belirtiliyor:

Konuyu toparlamak amacıyla öğrencilerinize birleşik kelime oluştururken kelimelerden hiçbiri anlam değişikliğine uğramıyor ve kelimelerde herhangi bir ses olayı yoksa bu tür birleşik kelimelerin ayrı yazıldığını söyleyiniz (2013a: 192).

Bu açıklamaya karşın, ses olaylarının birer örnekle geçirilmesi konunun ön becerilerinin kavratılması konusunda yeterli olmadığını gösteriyor.

Ses Değişmesi: Birleşik sözcüklerin işleyişinde adı geçen bu kural ile ilgili tek örnek sütü+aş---sütlaç (2013a: 192) sözcüğüdür. Ses değişmesi ile ilgili kavratma ve pekiştirme etkinliklerine daha fazla yer verilmeliydi.

Daralma: Bu ses olayı 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Şimdiki zaman ile ilişkilen bu kural sözcük düzeyindeki örneklerle verilmeye çalışılmış; fakat etkinliklerle desteklenmemiştir.

“**NOT:** Öğrencilerinize sonu –a, –e ile biten fiillerin –yor kip ekini aldığında a, e geniş ünlülerinin dar ı, i, u, ü, ünlülerine dönüştüğünü belirtiniz.

Örnek: yakala-yor → yakalı-yor; ara-yor → arı-yor (2013b: 75)”

Ses Yumuşaması: Bu ses olayı, iyelik ve hâl eklerinin kavratışına yönelik etkinliklerde sezdirilmeye çalışılmış; fakat kural olarak ortaya konulmamıştır. Dil bilgisi öğretiminde çokça kullanılan bu kuralın etkinliklerle beceriye dönüşmemesini bir eksiklik olarak görmek mümkündür.

Düzlük-yuvarlaklık Uyumu (Küçük Ünlü Uyumu): Eklerin işlevi konusunda sezdirilmiş; fakat kural olarak ortaya konulmamıştır.

Vurgu, Ulama, Ton, Tonlama: Bu ses olaylarının okuma, dinleme ve konuşma ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bununla beraber vurgunun dil bilgisi ile olan bağı üzerinde de durulmuştur. Cümlelerin öğeleri konusunda ele alınan bu konunun yalnızca kurallı eylem cümleleriyle sınırlı tutulması eleştirilecek bir durumdur; çünkü isim ve devrik yapı cümlelerde de vurgu söz konusudur. Bu konuyla ilgili birkaç örnek cümle türlerini sezdireceği gibi, cümle vurgusunun kapsamını da genişletecektir.

Ses olayları ile ilgili konuları hatırlatmaya dayalı olan aşağıdaki etkinlik, 8. Sınıf tema değerlendirmesinde (Şahin, 2013: 135) yer almaktadır. Oysa incelenen kitaplarda ses olaylarından bazılarının sezdirilme düzeyinde kaldığı, bir kısmına ise hiç değinilmediği görülmüştür. Konular arasındaki bu kopukluk ve farklılık; düzeylere göre hazırlanmış kitapların birbirini tamamlamadığını göstermektedir.

“Dur yolcu! Bilmeden gelip bastığın

Bu toprak, bir devrin battığı yerdir.

Eğil de kulak ver, bu sessiz yığın,

Bir vatan kalbinin attığı yerdir.

Bu şiirde, aşağıda belirtilen ses olayları varsa parantez içine (+) yoksa (-) yazınız.

- Ünlü düşmesi ()
- Ünsüz yumuşaması ()
- Ünsüz benzeşmesi ()
- Ünlü daralması ()
- Ünsüz türemesi ()
- Büyük ünlü uyumuna aykırılık ()
- Küçük ünlü uyumuna aykırılık ()
- Ünlü türemesi ()
- Kaynaştırma ()
- Ulama ()”

SONUÇ

Dil bilgisi ana dili eğitiminde bir amaç değil araç olarak kullanılması gerektiğinden bir dilin gramatikal yapısının bilinmesi o dilin anlama ve anlatma dil becerileri açısından da önemlidir (Erdem, 2012: 240).

Her dilin kendine özgü kuralları vardır; bu kuralları bilmek ve yerinde uygulamak dile hâkim olmak demektir. Sözcük kök ya da gövdelerine birtakım seslerin getirilmesi ile meydana gelen ses olayları; Türkçenin özelliklerinin kavratılmasına, doğru kullanılmasına olanak sağlar. Ayrıca kuralların bir nedene dayandırılması ve konular arasında güçlü bir ilişkinin kurulması, ses bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır. Yapılandırmacı Yaklaşım'ın ilkelerine göre hazırlanmış olan 2006 tarihli Türkçe Öğretim Programı; dil bilgisi öğretiminde kuralların düzeylere uygun olarak aşamalı bir biçimde verilmesini, anlama ve anlatım becerileri ile ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasını, örneklerle pekiştirilmesini ve beceriye dönüşmesini amaçlamaktadır.

Programda ses bilgisiyle ilgili olarak kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü düşmesi, ünlü daralması, yardımcı ünsüzler, vurgu, tonlama, ulama gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan ses olaylarının öğretilme durumları araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

6. Sınıf ders kitabında kalınlık- incelik uyumu, ses benzeşmesi, ses düşmesi, ses değişmesi, yardımcı ünsüz, ses türemesi gibi konular açıkça belirtilmekte; ses yumuşaması, düzlük-yuvarlaklık uyumu ve ünlü daralması konuları ise sezdirilmektedir. Tema değerlendirmesinde ise sadece bir soru ses bilgisi ile ilgilidir. Bu düzey için hazırlanan kitapta ses türemesi ve değişmesine yalnızca birer örnekle değinildiği görülmektedir.

Ünlü daralması 7. Sınıf ders kitabında kural olarak ortaya konulmuş; fakat etkinliklerle pekiştirilmemiştir. Ayrıca bu kazanım, tema değerlendirmesinde de ölçülmemiştir. Ses bilgisi ile ilgili tekrarların yapılmamış olması kitapların pekiştirme ve hatırlatma konusunda yetersiz kaldığını gösterir.

8. Sınıf Türkçe ders kitabında ise ses bilgisine yönelik bilgilerin konuların işleyişinde ele alınmadığı; buna karşın tema değerlendirmesinde ölçmeye dâhil edildiği görülür. Bu durum, kitapların alt ve üst beceriler konusunda birbirini tamamlayamadığını göstermektedir. Bu düzey için hazırlanan kitapta terim farklılığı da göze çarpmaktadır. Programda belirtilen kalınlık- incelik uyumu “büyük ünlü uyumu”, yardımcı ünsüzler “kaynaştırma” olarak geçmekte; ayrıca programda ismi geçmeyen ses olaylarına dair kazanımlar istenmektedir.

Daha çok hatırlatma mahiyetinde olan bu ölçüm; ses olayları ile ilgili bilgilerin önceden verildiği düşüncesinden kaynaklanır.

Bu tespitten hareketle ses olaylarının gerektiğinde yer almadığı, çoğunun sezdirilme düzeyinde kaldığı, bazılarının ise öğretilmeden ölçmeye dâhil edildiği görülmektedir. Ayrıca terimleri adlandırmada bir birliğin olmadığını ve bu durumun karmaşaya sebep olduğunu söylemek mümkündür. Bu yönüyle düşünüldüğünde araştırmamız - incelenen kitaplar farklı olsa da- ses bilgisi konularının sınıflandırma yapılmadan aktarıldığını, yüzeysel bilgilerle geçirildiğini, özüne inilmeden ve içerik sınıflaması yapılmadan verildiğini tespit eden Efendioğlu ve İşcan'ın (2010) çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada konular arasında güçlü bir ilişkisini kurulmadığı ve yeni bilgilerin öncekilerin üzerine inşa edilmediği de dikkat çeken bir diğer husustur. Gerek ses bilgisi konuları ve gerekse ses bilgisiyle diğer kazanımlar arasında bir bağın kurulmamış olması bilginin yapılandırılarak öğretilmesi ilkesine uygun düşmemekte ve bir üst becerinin kavratılmasında zorluklara neden olmaktadır.

Sonuç olarak; dil bilgisi öğretimi öğrencilerin ön yeterlilik bilgilerine uygun olarak bir bütünsellik içinde verilmelidir. Kurallar; ne gereksiz ayrıntılar içinde kaybolmalı ne de yüzeysel bilgilerle geçirilmelidir. Sezdirilen konular daha sonra destekleyici bilgi ve etkinliklerle kavratılmalıdır. Ayrıca bu zincirin temel halkaları konumundaki konular da yerinde ve zamanında öğrencilere aktarılmalıdır. Türkçe eğitiminde birçok konuya temel olan ve dilin diğer kuralları arasında bir nedensellik zinciri kuran ses olaylarının; anlama (okuma, dinleme) ve anlatım (yazma, konuşma) becerilerini geliştireceği unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd. Şti.
- Aksan, D. (2001). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Balcı, A. (2012). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi. İçinde M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (s. 1-44). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1979). *Ana hatlarıyla Türk Grameri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baş, B. (2012). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. İçinde M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (s. 197-226). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2005). *Türk Dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İçinde M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (s.105-127). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Efendioğlu, S. ve İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TEAD]* 43, Erzurum.
- Erdem, İ. (2012). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. İçinde M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (s.229-260). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak /Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ergin, M. (1997). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak /Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gencan, T. N. (1991). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hengirmen, M. (2005). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaer, M. N. (1988). *Karacaoğlan*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil Gelişimi ve Dil Politikası*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Komisyon (2013a). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Komisyon (2013b). *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 7*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri- Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınlar.
- MEB (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim: <http://ttkb.MEB.gov.tr/program2.aspx>
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Okur, A. ve Yılmaz, Y. (2006). Dil Bilgisi Öğretimi. İçinde C. Yıldız (Ed.), *Türkçe Öğretimi*. (s. 227-310). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Onan, B. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. İçinde M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (s.71-102). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkırımlı, A. (2006). *Türk Dili ve Anlatım*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe Dil Bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, D. (2012). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı 8*. Ankara: Ada Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2012). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları. İçinde M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s.129-150). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TDK (2009). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2012). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Anadolu Süslemelerindeki Geometri

Jale İPEK¹

Pelin ÖZMÜŞ²

Geliş Tarihi: 27.08.2013 Kabul Tarihi: 05.12.2014

Öz

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler her meslek alanında olduğu gibi eğitim alanına da yeni bilgiler ve teknik araçlar getirmektedir. Teknolojinin getirdiği bu yenilik ve değişikliklerin öğrenme ortamlarıyla entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanması gerekir. Genelde matematik, özelde de geometri ve sanat ilişkisi son zamanlarda pek çok tartışmaya konu olmaktadır. Bu çalışmada, 2011-2012 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, "Özel Öğretim Yöntemleri" dersini alan toplam 125 Matematik Formasyon ve Bilişim Teknolojileri öğretmen adayının bitirme projesi incelenmiştir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında Geometer's Sketchpad programını da öğrenmişlerdir. Öğretmen adayları bitirme projelerinin temalarını seçme konusunda özgür bırakılmışlardır. Öğretmen adayları seçtikleri süslemeleri Geometer's Sketchpad programı yardımıyla oluşturmuşlardır. Toplam 42 öğretmen adayı bitirme projesi teması olarak "Anadolu Süslemeleri" ni seçmiştir. Bu çalışmanın amacı, "Anadolu Süslemeleri" temasını seçen öğretmen adayları arasında farklı süslemeleri kullananların bu süslemelere ulaşırken izledikleri yollar ve kullandıkları geometrideki bazı önemli kavramları göstermektir. Bu kavramlar; "Anadolu Süslemeleri"nde de kullanılan düzgün çokgenlerin oluşumu, bir çember içine çizilen ve etrafında dolanan şekillerin oluşturulması, açıların ve doğruların verilen bir sayı kadar eşit parçaya bölünmesi, şekillerin yansıma, öteleme ve dönmeleri, simetri grupları, süslemelerin renklendirilmesi ve daha pek çoğudur. Ayrıca öğretmen adaylarından bitirme projelerinin yanında dersin işlenişi, Geometer's Sketchpad programı ve kendi yaptıkları ödevleri ile ilgili görüşlerini yazmaları da istenmiştir. Bu görüşler incelendiğinde tüm öğretmen adaylarının dersin uygulamalı olarak işlenmesinin yararlı, Geometer's Sketchpad'in geometri öğretiminde oldukça faydalı olacağı ve yaratıcılıklarına olumlu etki sağladığını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik ve sanat, geometri, Anadolu Süslemeleri, Geometer's Sketchpad.

¹ Doç.Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B.Ö.T.E., Öğretim Elemanı jale.ipek@ege.edu.tr

² Matematik Öğretmeni Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B.Ö.T.E., Yüksek Lisans Öğrencisi pelinozmus@hotmail.com



Geometry in Anatolian Ornaments

Submitted by 27.08.2013 Accepted by 05.12.2014

Abstract

The development in science and technology brings new knowledge and technical tools into every job field as well as in to the education field. This new improvement and change should be well integrated with the education field. Usually mathematics, the relationship between geometry and art in particular lately has been the topic for many discussions. In this work, the final project of 125 Mathematics Formation and Information Technologies pre-service teachers that take “Special Education Method” have been examined. Pre-service teachers also learnt how to use Geometer’s Sketchpad within this lesson. Pre-service teachers were free to choose the theme of their final project. Pre-service teachers prepared the patterns of their own choice by using Geometer’s Sketchpad. In total of 42 pre-service teachers have chosen “Anatolian Ornaments” for the theme of their final project.

The purpose of this study is showing the different ways of getting to these patterns and the some important concept in geometry of the pre-service teachers that have chosen different patterns among the ones that have chosen “Anatolian Ornaments” theme. These concepts are the ones that are also use in “Anatolian Ornaments”, such as the creation of the regular polygons, motives that are drawn into a circle and orbiting around it, dividing the angles and lines in to the parts equal to the given number, the reflection, rotations and symmetry groups of the motives, coloring the motives and many more. Also besides the final project, the pre-service teacher were asked to write their opinion about the way the lesson is being taught, Geometer’s Sketchpad program and the homework that they worked on. When we went through the opinions, we saw that the most of the pre-service teachers think that the practical teaching is beneficial and Geometer’s Sketchpad is very useful for teaching geometry.

Key words: Mathematics and Art, geometry, Anatolia Ornaments, Geometer’s Sketchpad

Giriş

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler her meslek alanında olduğu gibi eğitim alanına da yeni bilgiler ve teknik araçlar getirmektedir. Teknolojinin getirdiği bu yenilik ve değişikliklerin öğrenme ortamlarıyla entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanması gerekir. Genelde matematik, özelde de geometri ve sanat ilişkisi son zamanlarda pek çok tartışmaya konu olmaktadır.

Altun (2005), “Matematik bir düşünme yoludur, bir sanattır, yapıların ve ilişkilerin bir çalışmasıdır.” şeklinde matematiği tanımlamıştır. İnfomal geometri, kişinin çevresindeki objeler hakkındaki uzamsal düşüncesinin gelişmesini amaçlar (NCTM, 1989, s.49).

Öğrenci, bir matematikçi gibi verilen problemlere kendi çözüm yollarını oluşturarak, bu çözüm yolları üzerine sınıf içi tartışmalar sonucunda bir genellemeye varabilir. Öğrenciler problemlere çözüm oluştururken, verilen durumları analiz eder, bir desen arar ve bu desenleri düzenleyerek bir genellemeye ulaşmaya çalışır. Matematik öğrenimi de bu süreç içinde gerçekleşir. Bu tarz bir matematik öğretiminde konu öğretiminin yanında, daha ileri düzey becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu beceriler veriye dayalı akıl yürütme, bilgiyi düzenleme, genellemelere varma, kanıtlama ve en önemlisi problem çözme_becerisidir (Toluk, 2003).

Matematik ve Teknoloji

Günümüzde öğrencilerin öğrenme kanalları etkileyen önemli bir husus teknolojiadaki kökten değişikliklerdir. Teknolojiadaki değişimler; matematik derslerinin yeniden yapılandırılması, ders içeriklerinin güncellenmesi ve matematik öğrenimi için yenilikçi yolları beraberinde getirmiştir. Matematik alanında yapılan birçok çalışmada teknolojinin matematik eğitiminde büyük ve önemli rol oynayacağı belirtilmektedir (NCTM, 2000).

Bilgisayarların eğitimde kullanımını sadece teknolojiadaki yeniliklerin ortaya çıkışıyla açıklamak yetersiz bir açıklama olacaktır. Şöyle ki; eğitim talebinin aşırı derecede artması, içeriğin karmaşık olması, öğretmen yetersizliği, bireysel yetenek ve farklılıkların önem kazanması gibi nedenler; matematik eğitiminde yenilikçi yollar kullanma talebini doğurmaktadır. Bilgisayar kullanımı matematik eğitiminde uygulama, öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkinlik, devamlılık ve bütünlük sağlamayı hedef alır (Çuhacı, 1985, s. 28).

Bilgisayar Destekli Öğretim ile öğrencinin hayal etme gücü artmaktadır. Matematikte hayal etme gücünün artması sezgi yolunun dolayısıyla yaratma ve keşfetme yollarının açılması demektir. Bu yollar açıldığında öğrenci analiz yapabilecek, varsayımda bulunabilecek ve genelleme yapabilecektir. Bu ise doğrudan öğrencinin problem çözme

becerilerini geliştirecektir (Baki, 2001). Bu tasarım ile birlikte bugüne kadar tümdengelimci bir yapı içerisinde çalışılan ve yapılan birçok araştırma ile öğrencilerin başarısız olduğu tespit edilen geometri eğitimine tümevarımcı yeni bir bakış açısı getirilebilir.

Geometri derslerinde yalnızca yazı tahtası-tebeşir ve kâğıt -kalem -cetvel kullanılarak öğretim yapılmakta ve sınırlı sayıdaki çizimlerle öğrencilerden uzamsal görselleştirme düşüncelerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Bu durumun değiştirilmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla öğrencilerin geometrik şekilleri ve özelliklerini daha iyi görebilme yetisini geliştirmek için daha çok ortam sağlanması gerekir. Bu doğrultuda Geometer's Sketchpad(GSP) ile oluşturulan dinamik geometri ortamları, öğrencilerin geometrik şekilleri hareket ettirerek, biçimlerini değiştirerek ve ölçümler yaparak şekillerin özelliklerini keşfedebilecekleri ve ilişkilendirebilecekleri öğrenci merkezli ortamlar yaratmaktadır (Vatansever, 2007).

Öğrenciler dinamik geometri yazılımlarıyla deneyerek, keşfederek ve en önemlisi kendileri yaparak, yaşayarak öğrenmektedirler.

Matematik ve Sanat

Matematik ve sanat; malzemeleri, teknikleri, yöntemleri ve doğal olarak ürünleri farklı iki alandır. İlk bakışta hemen göze çarpan ve rahatsızlık veren bu ayrılık, matematik ve sanatın ortaklıklarının varlığına engel değildir. Matematik de sanat da, diğer bilimler gibi, insanın içinde doğduğu ortamı ve bu ortam içinde kendine ne olup bitmekte olduğunu anlama çabası sonucu doğmuştur. Zaman zaman doğaya aykırı görünseler de iki alan da doğanın soyutlaması, yorumu hatta yeniden sunumudur. Sayılar, denklemler bu halleriyle doğada yoktur ama resimler ve heykeller gibi doğayı betimler ve düşüncemize yeniden sunarlar (İpek ve diğerleri, 2010).

Bunun yanı sıra; Milli Eğitim Bakanlığı'nın matematik dersi öğretim programı ve kılavuzunda matematik eğitiminin genel amaçları arasında yer alan 'Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir' (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) maddesine dayanarak da Anadolu süslemelerindeki geometri, derslerde incelenebilir.

İslam' ın Geometrik Süslemeleri

İslam'ın geometrik süslemeleri olarak bilinen İslam sanatının pek çok örneği Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinin yaşamış olduğu coğrafyalarda gözlemlenebilmektedir. Bu süslemelerin nasıl oluşturulduğuna ilişkin tartışmalar ise devam etmektedir. Bazı yazarlar bu

süslemelerin tasarımcılarının üst düzey(sofistike) geometri kullandığını savunmaktadır. Bir diğer grup ise bu süslemelerin oluşturucularının çalışmalarında matematik kullanıldığına dair bir delil bulunmadığını savunan yazarlardır. Bununla birlikte; herkes, İslam süslemelerinin matematik bakış açısından, oldukça ilginç olduğunu ve matematiğin, özellikle geometrinin bu süslemeleri incelemede faydalı olabileceğini kabul etmektedir(Majewski, 2011).

İslam dininde insan ve hayvan tasvirinin (resim ve heykellerin) geçmişte yasaklanmış olması, ayrıca hendese(geometri) bilimine verilen önem, süsleme sanatında geometrik şekillerin ağırlıklı olarak kullanılmasına yol açmıştır. İslam sanatında saray, cami, mescit, medrese, han, kervansaray, türbe ve mezar taşı yüzeylerinin süslenmesinde, yazı ve bitkisel şekillerle birlikte geometrik şekiller de sıkça kullanılmaktadır. Orta Asya'dan Türkler tarafından geometrik şekillerle, İslam kültürünün birleşimi sonucu ortaya çıkan Selçuklu yapılarındaki geometrik süslemeler, zamanına göre çok ileri ve etkileyici güzelliğindedir. Selçuklu süsleme sanatında periyodik kaplanabilen eşkenar üçgeni kare ve düzgün altıgen şeklindeki karoların, kenarlarıyla birbirlerine uyacak şekilde oynayarak ya da aynı düzgün geometrik şekli birleştirerek oluşturulmuş tek karoyla, pek çok güzel periyodik kaplama yapılmıştır (Arık ve Sancak, 2007).

Selçuklu döneminde tek karo kullanılarak, karonun iki dik doğrultuda sırayla bir kendisi, bir de yansıması (ya da 180 derece dönmüş hali) olacak şekilde ilerlediği kaplamalar da yapılmıştır. İki veya daha fazla türde karo kullanmak çok değişik kaplamalar yapabilme seçeneği sunduğundan, bu tür süslemeler Selçuklu ve İslam sanatında da geometrik şekillerle yapılmış kaplamaların büyük çoğunluğunu oluşturur (Arık ve Sancak, 2007).

Osmanlı İmparatorluğu'nda, Selçuklu' dan miras olarak alıp geliştirdiği, geometrik şekillerden oluşan süsleme tekniğinin önemli bir yeri vardır. Bu geometrik şekillerle süsleme tekniği Osmanlı İmparatorluğu'nun en önemli mimari eserlerinden olan Süleymaniye Cami, Sultanahmet Cami, Topkapı Sarayı'ndaki Bağdat Köşkü, Revan Köşkü gibi özellikle 16. Ve 17. yüzyıllarda yapılmış olan mimari eserlerin genellikle çift kapı kanatlarından karşımıza çıkmaktadır (Arık ve Sancak, 2007).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, "Anadolu Süslemeleri" temasını seçen öğretmen adayları arasından farklı süslemeleri kullananların bu süslemelere ulaşırken izledikleri yollar ve kullandıkları geometrideki bazı önemli kavramları göstermektir. Ayrıca öğretmen adaylarından bitirme projelerinin yanında dersin işlenişi, GSP programı ve kendi yaptıkları

ödevleri ile ilgili görüşleri alınarak, dersin uygulamalı olarak işlenmesinin yararlılığı, GSP'nin geometri öğretiminde faydalılığı ve yaratıcılığa katkısı olup olmadığını incelemektir.

Yöntem

Örnekleme

Bu çalışmada, 2011-2012 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, "Özel Öğretim Yöntemleri" dersini alan toplam 125 Matematik Formasyon ve Bilişim Teknolojileri öğretmen adayının bitirme projesi incelenmiştir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında GSP programını da öğrenmişlerdir. Öğretmen adayları bitirme projelerinin temalarını seçme konusunda özgür bırakılmışlardır. Öğretmen adayları seçtikleri süslemeleri GSP yardımıyla oluşturmuşlardır. Toplam 42 öğretmen adayı bitirme projesi teması olarak "Anadolu Süslemeleri" ni seçmiştir.

Çalışmanın Tanıtılması

Öğretmen adayları yapacakları projenin temasına karar verirken serbest bırakıldıkları için gerçek yaşantıdan esinlenmişlerdir. Örneğin; internette gördükleri ya da etraflarında bulunan çini motiflerinden, gömleğinin deseninden, annelerinin el işi dergilerinden hatta derse gelirken ellerinde bulunan bir torbanın desenine kadar pek çok farklı ortandan yararlanmayı seçmişlerdir. Oluşturdukları desenleri kutu kaplama, resim çerçevesi, bardak ve tabak baskısı şeklinde değerlendirmişlerdir (Şekil1).

Öğretmen adaylarının çalışmalarından iki farklı örnek seçilmiş ve bu örnekler GSP ortamında oluşturulurken izlenen yollar detaylı olarak aşağıda gösterilmiştir.

Örnek 1

Bu örnekte, öğretmen adayı otantik bir Türk halısında gördüğü deseni GSP ortamında çalışmıştır. Aşağıdaki şekilde öğrencinin kendi anlatımıyla hazırladığı "Örgü Halı Deseni" isimli ödevi bulunmaktadır (Şekil 2).

Örnek 2

Bu örnekte öğretmen adayı, Arık ve Sancak 'ın *Pentapleks Kaplamalar* isimli kitabında gördüğü deseni GSP ortamında çalışmıştır. Aşağıdaki şekilde öğrencinin kendi anlatımıyla hazırladığı "As Enflasyonlu Kaplama" isimli ödevi bulunmaktadır (Şekil 3).

Öğretmen adaylarından bitirme projelerinin yanında dersin işlenişi, GSP programı ve kendi yaptıkları ödevleri ile ilgili görüşlerini yazmaları da istenmiştir.

Bulgular

Aşağıda bazı örnekleri verilen öğretmen adayları görüşleri incelendiğinde; tüm öğretmen adaylarının dersin uygulamalı olarak işlenmesinin yararlı, GSP 'nin geometri öğretiminde oldukça faydalı olduğunu ve yaratıcılıklarına olumlu etki sağladığını ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının ödevleri incelendiğinde ise; seçtikleri desen ya da motifi oluştururken geometrik kavramlardan kolayca yararlanabildikleri görülmüştür. İlk başta zor bir geometri problemi olarak görülen hedef desenlerini, GSP programı yardımıyla kolayca oluşturabilmişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarının geometriye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yaptıkları bu çalışmaların günlük hayatlarında karşılaştıkları geometrik nesne ve desenlere yönelik farkındalık yarattığı saptanmıştır.

Öğretmen Adayları Görüşlerinden Örnekler

ÖA1: “Dersin hem uygulamalı olması hem de geometrideki formüllerin ispatının yapıyor olması dikkat çekiciydi. Geometride ki formüllerin hem ispatı hem de eğlenceli hali diye açıklayabilirim. Ayrıca geometrik şekilleri kullanarak, bu şekilleri farklı farklı konumlandırarak yaratıcılıkla motifler üretmeye olanak buldum. Dersler ilerledikçe günlük hayatta karşıma çıkan motiflerin en küçük parçasının ne olduğunu bulmaya çalıştığımı fark ettim. Aslında günlük hayatta çoğu şeylerin küçük motiften oluştuğunu anladım. Burada bir bakıma tümevarım yöntemini kendi gözlerimle anlamış oldum. Ayrıca karşıma çıkan motiflerin en küçük parçasını bulmaya çalışırken aslında buluş yöntemini kullandığımı fark ettim. Ayrıca arkadaşarımla da İşbirlikli çalışma fırsatı bulmuş olduk.”

ÖA4: “GSP' nin insanın yaratıcı yönlerini ortaya koymasını sağlayan bir araç olduğu kanaatindeyim.”

ÖA9: “Basit çizimlerle karmaşık geometri problemlerini çözümlerini kolayla sunabileceğimiz kolay bir program. Hem yaratıcılığımıza hem de düşünce dünyama kazanımlar sağladım.”

ÖA11: “Dersimiz ilerledikçe her gördüğüm nesneye bakıp, bunu GSP ile nasıl modelleyebilirim diye düşünmeye başladım.”

ÖA14: “Yaratıcılığımızı öne çıkaran bu program başta kullanımı ile beni zorladı. Daha sonra özelliklerini kavradıkça pratik bir program olduğunu keşfettim. Bir şeyler üreterek öğrenmenin keyfini yaşadım. Geometri formüllerini bizzat kendim ispatlama fırsatı buldum ve kardeşlerime de öğretmek geometrinin zor bir ders olmadığını onlarla da paylaştım.”

ÖA17: “Kendimi bu programda geliştireceğim. Çünkü okulda öğrencilerime ders anlatırken; dikkat çekmek, daha verimli ders işlemek ve daha iyi bilgi vermek için bu programı daha da iyi bilmem gerekiyor.”

ÖA23: “Araştırma, keşfetme ve becerilerimizi geliştirme açısından GSP’nin yararlı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Ayrıca geometrik teoremler, ispatlar ve örnekler içinde uygun bir program. Kullanım kolaylığına rağmen pek çok zor projenin oluşturulabileceği, hoş vakit geçirilebilen bir program.”

ÖA24: “Yaratıcılığımı kullanmak, bir çizgiden tahmin edemeyeceğim güzellikte şeyler yaptığımı görmek programı daha çok sevmemi sağladı. Üstelik bunları yaparken geometri kullanmak kendime olan güvenimi arttırdı. Bu ders sonunda boş zamanlarımı değerlendirmek için yeni bir uğraş daha bulmuş oldum.”

ÖA36: “GSP programının adını ilk defa duyduğumda bana sadece geometrik şekillerin açılarını, kenar uzunluklarını hesaplayan, gösteren bir program gibi gelmişti. Ancak daha sonra programda yapılabileceklerin farkına vardığımda fikrim değişti, GSP sadece bir ders değil, geometri ile iç içe bir hobi gibi eğlenceli bir hal aldı.”

ÖA43: “Bu proje; estetik bakış açısını, odak noktayı, dikkat ve motivasyonu ön plana çıkardı. Daha önceki tecrübelerim sayesinde zorlanmadan bu projeyi ürettim. Proje sonunda estetik bir parça üretmem bu programı kullanma isteğimi arttırdı. Boş zamanlarda yeni şeyler üretmek amacıyla bu programa sanırım zaman ayıracağım.”

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının bitirme ödevlerini hazırlarken; “Anadolu Süslemeleri” nde kullanılan düzgün çokgenlerin oluşumu, bir çember içine çizilen ve etrafında dolanan şekillerin oluşturulması, açıların ve doğruların verilen bir sayı kadar eşit parçaya bölünmesi, şekillerin yansıma, öteleme ve dönmeleri, simetri grupları, süslemelerin renklendirilmesi ve daha pek çoğunu kullanabildikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ödevlerine yazmaları istenen görüşleri incelendiğinde; tüm öğrencilerin dersin uygulamalı olarak işlenmesinin yararlı, GSP’nin geometri öğretiminde

oldukça faydalı olacağı ve yaratıcılıklarına olumlu etki sağladığını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Bu nedenle, İslam'ın geometrik süslemeleri matematik ve sanatın bir birleşimi olarak matematik öğretiminde kullanılabilir.

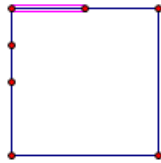
Kaynakça

- Altun, M. (2005). *Matematik öğretimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım dağıtım.
- Arık, M. ve Sancak, M. (2007). *Pentapleks kaplamalar*. Ankara: Tübitak.
- Baki, A. (2001). Bilişim Teknolojisi Işığında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi , *Milli Eğitim Dergisi* , Sayı 149.
- Çuhacı, M. N. (1985). Bilgisayarlarla eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 54, 28-31.
- Bintaş J.-Özmüş P.-Giziroğlu G.-Kıyak F., Matematik Öğretmen Adaylarının Dinamik Geometri Yazılımı ile Matematik ve Sanata Bakışları: “Piet Mondrian Örneği”, *Ijonte*, 2010.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Majewski, M. (2011). Islamic Arts in Mathematics Classroom, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Kongre Merkezi, 02.05.2011.
- National Council of Teachers of Mathematics: Commission on Standards for School Mathematics (1989). *Curriculum on evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.
- NCTM (2000). *The principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS): Matematik Nedir?. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01e.htm> adresinden elde edildi. (23 Ocak 2006).
- Vatansever, S. (2007). *İlköğretim Yedinci Sınıf Geometri Konularını Dinamik Geometri Yazılımı Geometer's Sketchpad ile Öğrenmenin Başarıya, Kalıcılığa Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

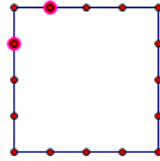


Şekil 2:

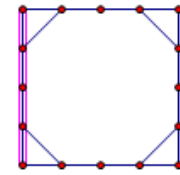
“Örgü Halı Deseni” nin anlatımı



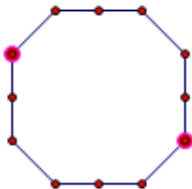
1. Öncelikle boş bir GSP sayfası açıp kare çiziyoruz.



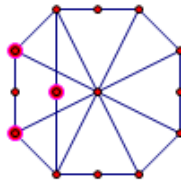
2. Daha sonra karenin her bir kenarlarına mid point koyuyoruz. Sonra her kenardan mid pointe bir segment daha çizip tekrar mid point yapıp her kenarı 4 eş parçaya bölüyoruz.



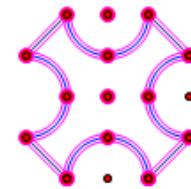
3. Sonra ikinci çizdiğimiz midpointler arasında kenardan kenara segment atıyoruz ve sekizgen oluşturuyoruz.



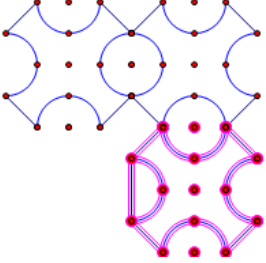
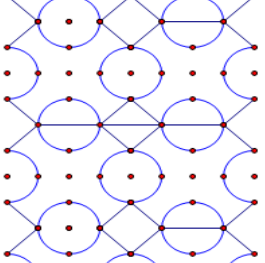
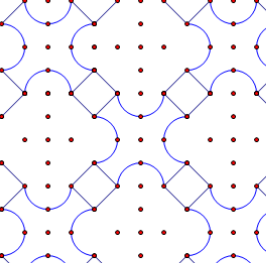
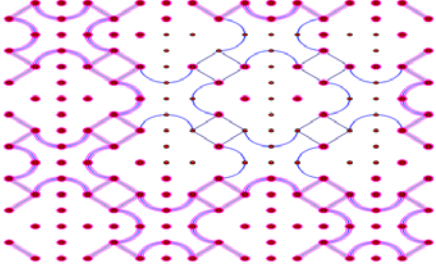
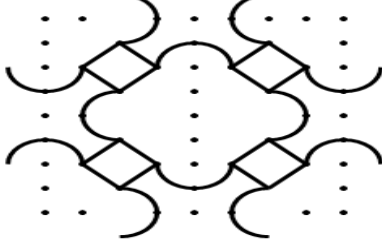
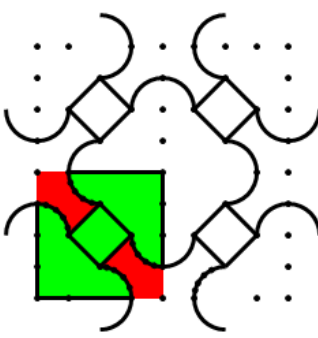
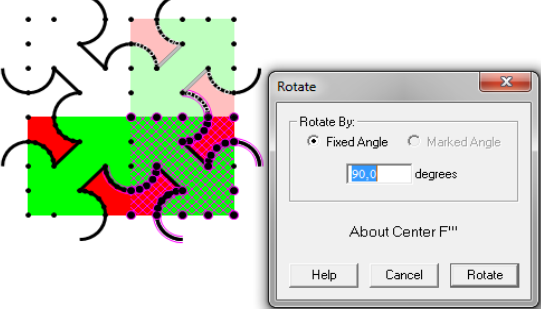
4. Her bir kenara segmentleri çizdikten sonra sekizgeni



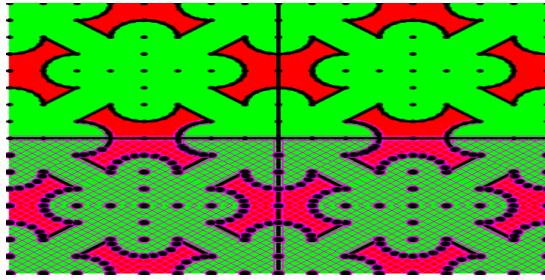
5. İki kenara içe doğru koyup “arc through 3 points”



6. Dairesel çizgilerden sonra diğer segmentleri silip

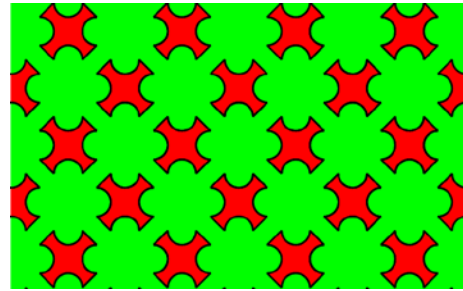
<p>bozan karenin diğer segmentlerini siliyoruz.</p>	<p>çiziyoruz. İki kenara da dış doğru "arc through 3 points" çiziyoruz.</p>	<p>projemizin ilk şeklini oluşturuyoruz.</p>
 <p>7. Oluşturduğumuz şekli "Rotate" ediyoruz.</p>	 <p>8. D "ettiğimiz şekli ait tarafına bir segment atıp şeklimizi "reflect" ediyoruz.</p>	 <p>9. Sağa doğru reflect ettiğimiz şekli daha sonra aşağı doğru da reflect edip şeklimizi büyütüyoruz.</p>
 <p>10. Şeklin tamamını seçip motifimizin ana hatlarını oluşturacak yeri seçimden çıkarıp diğerlerini hide ediyoruz.</p>	 <p>11. Ve motifimizin ana şekli ortaya çıkıyor.</p>	
 <p>12. Dairesel çizgilere sık noktalar koyup hepsini seçip "Polygon interior"dan</p>	 <p>13. Daha sonra bu şekli dört kez rotat</p>	

boyuyoruz.



14. 4 kez rotate ettiğimiz şeklin tamamını seçip tekrar rotate ediyoruz ve şeklimizi oluşturuyoruz.

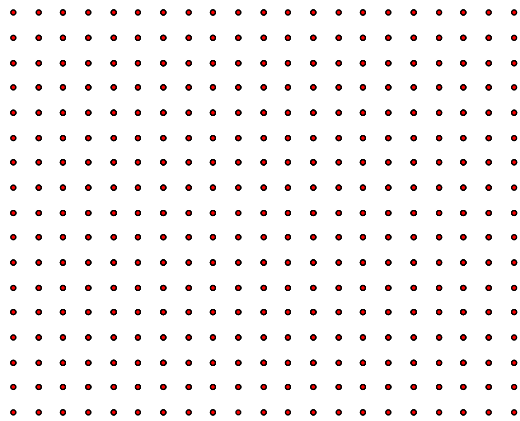
ediyoruz.



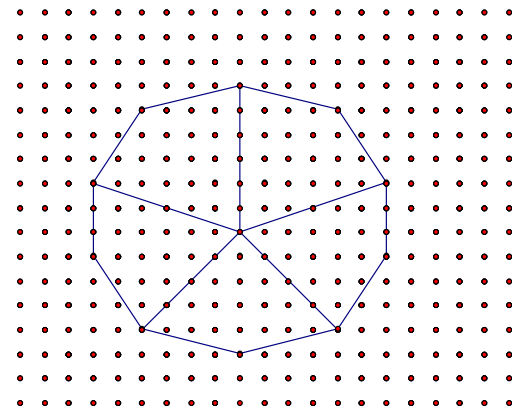
15. Noktaları sildikten sonra işte Örgü Halı Modelimiz hazır

Şekil 3:

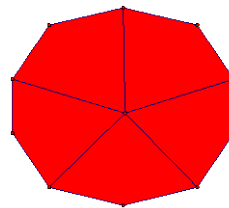
“As Enflasyonlu Kaplama” isimli desenin anlatımı



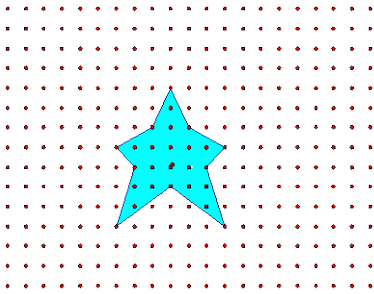
1. Çizimimizi daha düzgün şekillerde yapmak için karesel noktali kâğıt oluşturuyoruz. Bunun için Shift+segment aracıyla bir doğru çiziyoruz. daha sonra doğrunun sağ köşesindeki noktayı çift tıklatıp rotate diyoruz 90 derece açı ile döndürüyoruz. Kare haline gelene kadar devam ediyoruz. Ardından karenin sağ köşesindeki segmente çift tıklayıp Reflect seçeneğini aktifleştiriyor ve Transform'dan Reflecte tıklıyoruz. İstedığımız büyüklüğe



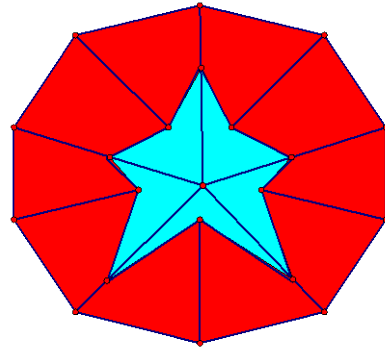
2. Önce temel şeklimiz olan sekizgeni çiziyoruz. Şekildeki gibi noktaları birleştirerek segment oluşturuyoruz. Düzgün olması için noktali kâğıda yapmamız önemli. Sonra şeklimizi renklendiriyoruz.



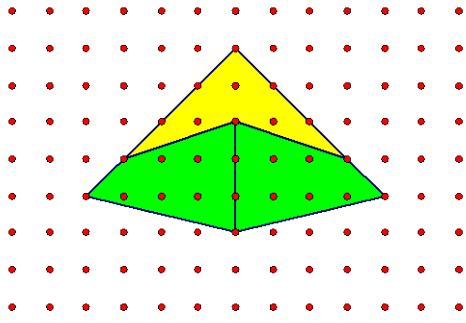
gelene kadar bu işleme devam ediyoruz.



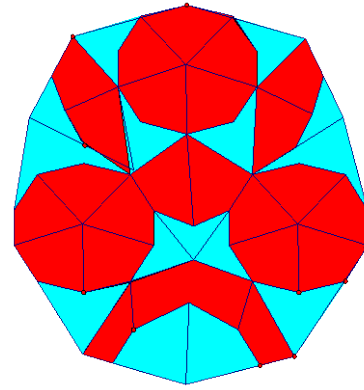
3. Şimdi temel desenlerimizden biri olan sekizgen içinde yer alan yıldız desenimizi çiziyoruz. Burada yapacağımız işlem şekle göre noktalardan yola çıkarak çizmek. Yani yapacağımız şekle göre iki noktayı seçerek Ctrl+L diyoruz ve segmentimizi oluşturarak işlemi şekildeki gibi olacak şekle gelene kadar çizimimize devam ediyoruz.



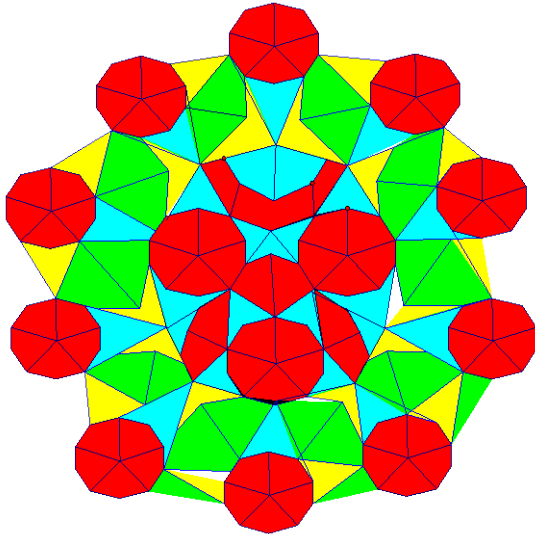
4. Oluşturduğumuz yıldızı beşgenin içine yerleştiriyoruz.



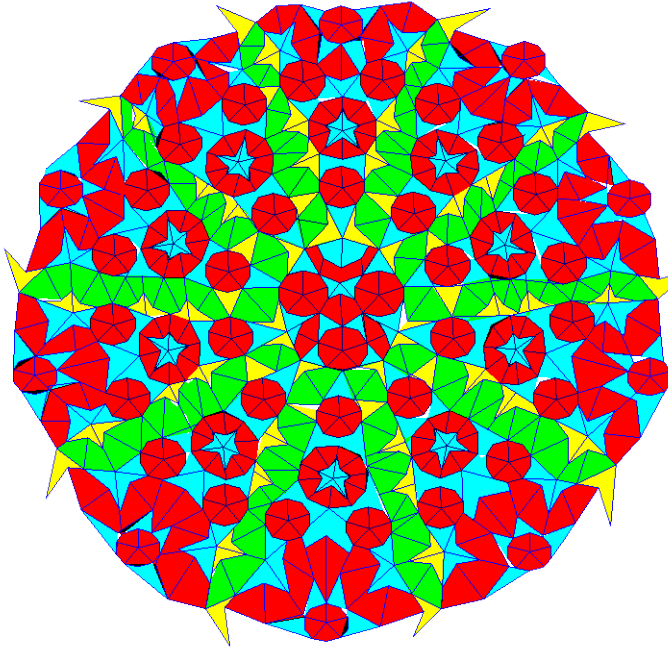
5. Temel çizimlerimizi yapmaya devam ediyoruz. Bu çizimimizde aynı şekilde segment oluşturularak yapılıyor Ctrl+L ile. Renklendirme işlemi ise renk vereceğimiz şeklin noktaları seçilerek ardından Ctrl+P tuşlarıyla yapılmıştır.



6. İlk önce çizimimizin orta kısmını yapıyoruz bu şekli ilk sayfalarda çizdiğimiz temel desenlerimizden bir araya getiriyoruz. Elimizde bulunan şekle göre desenler arasında kalan şekillerimizi de tamamlıyoruz. Bunu segmentleri bir araya getirerek oluşturuyoruz.



7. Ortasını oluşturduğumuz şeklin çevresine yaptığımız sekizgen desenini Rotate komutu ile 36 derece açı ile döndürerek yerleştiriyoruz.



8. Daha sonra ise ortasında yıldız olan sekizgen desenimizi de aynı şekilde rotate ile 36 derece açı ile önceki işlemin üzerinden uyguluyoruz.

Ardından yine sade olan sekizgeni önceki şeklimizin üzerinden 18 derece açı ile Rotate ediyoruz.

Son olarak aynı deseni 36 derece açı ile son kısma Rotate ediyoruz ve temel olarak desenimiz tamamlandı.

Geri kalan işlemleri ise elimizdeki desene göre segment oluşturarak yapıyoruz. Sarı yeşil yaptığımız önceki deseni yerleştiriyoruz. Segmentleri Ctrl+L ve rengide renk vereceğimiz şeklin noktalarını seçili halde bulundurarak Ctrl+P yaparak veriyoruz ve şeklimiz son haline geliyor.



İlköğretim Öğrencilerinin 3 Boyutlu Sanal Öğrenme Ortamlarına Yönelik Tutumları: Second Life Örneği¹

Rabia M. YILMAZ², Asiye KARAMAN³, Türkan KARAKUŞ⁴, Yüksel GÖKTAŞ⁵

Geliş Tarihi: 26.02.2014 Kabul Tarihi: 08.06.2014

Öz

Bu çalışmada, 3 boyutlu (3B) sanal ortamı kullanan öğrencilerin bu ortamlara karşı tutumları; cinsiyete, 3B oyun deneyimine, bilgisayar oyunu oynama deneyimine ve sanal dünya deneyimine göre incelenmiştir. İlişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini ortaokul 5. sınıf düzeyinde 70 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmacılar tarafından tutum ölçeği geliştirilmiş ve tutum “Sanal Ortama Karşı Tutum”, “Sanal Ortamda Kış Sporlarını Öğrenmeye Karşı Tutum” ve “Kış Sporlarına Karşı Tutum” olmak üzere üç faktör altında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre “Sanal Ortamda Kış Sporlarını Öğrenmeye Karşı Tutum” ile “Sanal Ortama Karşı Tutum” faktörlerinin yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca “Sanal Ortamda Kış Sporlarını Öğrenmeye Karşı Tutum” un 3B oyun deneyimine göre farklılık gösterdiği görülürken, diğer değişkenler arasında herhangi bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, 3B sanal dünyaların öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sebeple, bu ortamların eğitimde kullanımını üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: 3B sanal dünyalar, tutum, second life, kış sporları.

¹ Bu çalışma Kış Sporlarına Olan İlgi ve Farkındalık Üzerine 3B Sanal ve Çoklu Ortamların Etkisi başlıklı ve 111K516 numaralı TÜBİTAK Projesi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

² Atatürk Üniversitesi, KKEF, Erzurum, Türkiye

³ Atatürk Üniversitesi, KKEF, Erzurum, Türkiye

⁴ Atatürk Üniversitesi, KKEF, Erzurum, Türkiye

⁵ Atatürk Üniversitesi, KKEF, Erzurum, Türkiye



Elementary Students' Attitudes Towards 3 Dimensional Virtual Learning Environments: Case Of Second Life

Submitted by 26.02.2014 Accepted by 08.06.2014

Abstract

In this study, attitudes of students who learned winter sports in a 3D virtual world (Second Life) towards virtual environment, learning winter sports in virtual environments and winter sports and differences regarding gender, 3D gaming, computers gaming and virtual world experiences were investigated. The purpose of the study, an attitude scale was developed and it was administered to 70 elementary 5th grade students. Through the pilot studies, attitude scale was reduced into three factors which are "attitude toward virtual environment", "attitude toward learning winter sports in virtual world" and "attitude toward winter sports". After actual data collection, an independent t-test was conducted to see whether there is significant difference in attitude scores regarding gender, 3D environment experience and computer gaming experience. For all attitude items the average values has positive tendency. While there is no difference in the entire attitude scores regarding the independent variables of gender, computer gaming and 3D computer gaming experiences, there is difference in attitude of learning winter sports in virtual world regarding 3D gaming experience. As a result, 3D virtual worlds positively effect on students' attitude. Therefore, these environments are important for educational purposes.

Keywords: 3D virtual worlds, attitude, second life, winter sports.

Giriş

Üç boyutlu (3B) sanal dünyalar, çok kullanıcı bir ara yüzle, çevrimiçi olarak erişilebilen, kullanıcıların kendilerini temsil eden sanal bir karakter (avatar) yardımı ile giriş yaptıkları benzetilmiş ortamlardır. Bu ortamda kullanıcılar sesli ya da metin tabanlı iletişim kurabilmekte, birbirleriyle ve gerçek dünya ile gerçek zamanlı etkileşime geçebilmektedirler (Dinçer, 2008). Ayrıca 3B sanal dünyalar kullanıcılara sosyalleşme, araştırma yapma ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamları da sunmaktadır (Burgess, Slate, Rojas-LeBouef ve LaPrairie, 2010).

Sanal Dünyalarda Öğrenme Ortamları

3B sanal dünyalarda, farklı öğrenme stratejilerini uygulamak mümkündür. Örneğin; oyun, araştırma, benzetim, sosyal iletişim ve kampüs gibi hem araştırmaya hem de uygulamaya imkân tanıyan (Brown, Rasmussen, Baldwin ve Wyeth, 2012) ortamlar tasarlanabilmektedir. Ayrıca bu ortamlar, gerçek hayatta uygulaması zor ve tehlikeli durumların öğretiminde gerçekçi öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Fırat, 2008). 3B sanal dünyaların sunduğu bu öğrenme ortamlarında, öğrenme etkinlikleri sonucunda, kullanıcılarda gerçeklik (Dalgarno ve Lee, 2010; Franceschi-Diaz, 2009), sorumluluk (Esgin, Pamukcu, Ergül ve Ansay, 2012) ve buradalık hissi (Bricken ve Byrne, 1993) oluşmaktadır. Bunların yanı sıra; memnuniyet, özgüven, öz-yeterlilik, aitlik ve hayal gücünü geliştirme gibi kazanımlar da görülmektedir. Ayrıca bu ortamlar zengin iletişim, eşzamanlı/eş zamansız etkileşim ve eğlenerek öğrenme imkânı sunmaktadır (Sural, 2008). Bu kazanımlar doğrultusunda ortamı kullanan bireylerde konuya, öğrenmeye ve ortama karşı olumlu tutum geliştireceği düşünülmektedir.

Sanal Dünyalar ve Tutum

Etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için başarıyı etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi ve iyileştirilmesi önemlidir. Bu değişkenlerden biri; öğrencilerin konuya, öğrenmeye ve öğrenme ortamına yönelik tutumlarıdır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012). Tutum, bireylerin bir olay, durum ya da nesne karşısında ortaya koyması beklenen davranış biçimidir (İnceoğlu, 2004). Ancak tutum, gözlenemeyen duygusal ve zihinsel (bilişsel) öğelerden oluşmaktadır. Her ne kadar gözlenemese de, çeşitli duygu ve davranışlardan bireylerin tutumları hakkında çıkarımlar yapılabilmektedir (İnceoğlu, 2004). Motivasyon, tutumun belirlenmesi noktasında davranışı belirleyen duygulardan birisi olarak düşünülmektedir. Nitekim Wlodkowski (1978), davranışa teşvik etme ve davranışı harekete geçirme, davranışın sürekliliğini sağlamada bireylerin motive

edilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu noktadan hareketle, 3B sanal dünyaların bireyleri motive etme potansiyelleri araştırılmış ve bu konuda önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür. Özellikle bu ortamların görsel açıdan zengin olmasının, öğrenmeyi dikkat çekici hale getirmesinin, gerçek hayata yakın deneyim, zengin iletişim ve etkileşim sunmasının, motivasyonu etkileyen önemli unsurlar olduğu görülmüştür (Küfrevioğlu, Topu, Çoban ve Göktaş, 2012). Ayrıca 3B sanal dünyaların çeşitli uygulamaları bünyesinde barındırması, öğrencilere eğlenme ve rahatlama gibi farklı deneyimler yaşatması da motivasyonu artıran diğer etmenler olarak ortaya çıkmıştır (Zhou, Jin, Vogel, Fang ve Chen, 2011). Alan yazında, Alrayes ve Sutcliffe (2011), işbirlikli öğrenme etkinliğinde öğrencilerin tutumlarını incelemiştir. Sonuç olarak her ne kadar ortamın kullanılabilirliğine yönelik olumsuz tutum gözlenirse de, öğrencilerin ortamı kullanırken eğlendikleri sonucu ulaşılmıştır. Ayrıca Atıcı (2010) yaptığı çalışmada, sanal dünyalarda öğrenme çevresinin, içeriğin sunum şeklinin, ders materyallerinin ve öğrenme öğretme yaklaşımlarının öğrenmeyi ve öğrenmeye karşı tutumu etkileyen önemli faktörler olduğunu vurgulamıştır.

Çalışma kapsamında 3B sanal dünyalarda kış sporlarının temel bilgi ve hareketlerinin öğretilmesine yönelik bir ortam kullanılmıştır. Gerçek hayatta öğrencilere kış sporlarının öğretiminin ve uygulatılmasının tehlikeli, riskli ve masraflı olması, bu çalışmanın sanal bir ortamda yapılıp yapılamayacağı ve katılımcıların bu duruma nasıl bir tutum gösterecekleri sorusunu ortaya çıkarmıştır. Bu spor dalını aktif olarak icra eden birey sayısında azalma olduğundan ve sanal ortamlara olan ilginin arttığı düşünüldüğünden, öğrencilerin kış sporlarını öğrenmesini sağlamak, bu konuda ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olmak ve onlara gerçekçi deneyimler yaşatmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin sanal ortama, öğrenmeye ve konuya karşı tutumları belirlenerek, her bir değişkenin cinsiyete, 3B oyun deneyimine, bilgisayar oyunu oynama deneyimine ve sanal dünya deneyimine göre değişim gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya yön veren araştırma soruları şu şekildedir:

1. Öğrencilerin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin tutumları 3B oyun deneyimine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin tutumları bilgisayar oyunu oynama deneyimine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin tutumları sanal dünya deneyimine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

3B sanal öğrenme ortamlarında bireylerin tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden nedensel karşılaştırmalı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı araştırmalar bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu araştırmalarda ortaya çıkmış bir durumun nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da etkinin sonuçlarını belirlemek söz konusudur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; McMillan ve Schumacher, 2010). Bu çalışmada cinsiyet, 3B oyun deneyimi, bilgisayar oyunu oynama deneyimi ve sanal dünya deneyimi değişkenlerinin öğrencilerin tutumları ile karşılaştırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu bir ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretim okulunun seçilmesinde okulda bilgisayar laboratuvarının bulunması, bilgisayar özelliklerinin Second Life (SL) programını çalıştırmak için yeterli olması, okulda MEB ağı dışında ekstra bir ağın mevcut olması ve ulaşılabilir olması açısından il merkezinde bulunması gibi kriterler göz önüne alınmıştır. Tablo 1'de öğrencilerin demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri

Sınıf Düzeyi	Kişi Sayısı	Cinsiyet	3B Oyun Deneyimi Olan	Bilgisayar Oyunu Oynama Deneyimi Olan	Sanal Dünya Deneyimi Olan
5. Sınıf	70	Kız	8	33	38
		Erkek	22	30	32
		Toplam	30	63	70

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin sanal ortama, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye ve kış sporlarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Oluşturulan tutum ölçeği ile öğrencilerin cinsiyetleri, bilgisayar oyunu oynama deneyimleri, sanal ortam deneyimleri, 3B oyun deneyimleri, sanal ortama karşı tutumları, sanal ortamda

öğrenmeye karşı tutumları ve kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumları hakkında bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Ölçekte kış sporlarına, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye yönelik tutum maddeleri Şebin, Serarlan, Yazıcı, Tozoğlu, Gülbahçe, ve Yorulmazlar'ın (2010), sanal ortama karşı tutum maddeleri Huang, Rauch ve Liaw'ın (2010) çalışmalarından yararlanarak geliştirilmiştir. Geliştirilen 19 madde 1 öğretim teknolojileri alanı uzmanı ve 1 doktora öğrencisi tarafından incelenmiş ve alınan dönütlere göre ölçek tekrar düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan her maddenin karşısında tutumun sıklığını belirtmek için “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” şeklinde üç seçenek verilmiştir.

Geliştirilen 3B sanal ortamda 46 tane 5. sınıf, 52 tane 6. sınıf ve 52 tane 7. sınıf öğrencisine uygulamalar yaptırılmıştır. Tutum ölçeği öğrencilere pilot çalışma olarak uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde Tablo 1’de gösterilen temel bileşenler faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi birbiriyle ilişkili aynı yapıyı ölçen çok sayıdaki değişkenden az sayıda ve anlamlı değişkenler elde etmek için yapılan çok değişkenli istatistiktir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi, Temel Bileşenler Analizi (principal component analyses) ile dik döndürme (varimax) kullanılarak 19 madde üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk analiz sonucunda 5. ve 12. maddelerin faktör yük değerlerinin .50’ in altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra faktör analizi 17 madde üzerinden tekrar gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin test sonucunda ölçeğin uygulandığı örneklem sayısının yeterli olduğu (KMO= .804, $p < .00$), bireysel değişkenler için KMO değerlerinin .52’ den büyük çıktığı görülmüştür (Field, 2009). Bartlett's test of sphericity sonucu ($\chi^2(153) = 899.720$, $p < .001$), maddeler arasındaki ilişkinin yeterli büyüklükte olduğunu göstermiştir. Analiz sonucunda belirlenen 3 faktörün toplam varyansın %47.6’sını açıkladıkları tespit edilmiştir. Rotasyon gerçekleştirildikten sonra faktör yük değerlerinin .53’ den yüksek olduğu anlaşılmıştır (Field, 2009). Değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle, “Sanal Ortama Karşı Tutum” (Faktör 1), “Sanal Ortamda Kış Sporlarını Öğrenmeye Karşı Tutum” (Faktör 2) ve Kış Sporlarına Karşı Tutum” (Faktör 3) olmak üzere tutum ölçek maddelerinin faktör ve güvenirlik analiz sonuçları

Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tutum ölçek maddelerinin faktör ve güvenilirlik analiz sonuçları.

	Faktör1	Faktör2	Faktör3
1. 3B sanal ortamda nesnelere kolaylıkla hareket ettirebilirim.	.594		
2. 3B sanal ortamda görüntüyü yakınlaştırıp uzaklaştırabilirim.	.539		
3. 3B sanal ortamda nesnelere farklı açılardan bakabilirim.	.675		
4. 3B sanal ortamda arkadaşlarımla iletişim kurabilirim.	.700		
5. 3B sanal ortamda kolaylıkla soru sorabilirim.	.651		
6. 3B sanal ortamda kolaylıkla yardım alabilirim.	.710		
7. 3B sanal ortamda düşüncelerimi arkadaşlarımla tartışabilirim.	.640		
8. 3B sanal ortam öğrenme isteğimi artırır.	.539		
9. 3B sanal ortamda kış sporlarını öğrenmek hoşuma gider		.711	
10.3B sanal ortamda kış sporlarını öğrenmek, bende gerçek hayatta bu sporları yapma isteği oluşturur.		.796	
11.3B sanal ortamda kış sporlarıyla ilgili uygulama yapmak beni cesaretlendirir.		.623	
12.3B sanal ortamda arkadaşlarımla kış sporlarını nasıl uyguladıklarını izlemek beni de bu hareketleri yapmaya özendirir.		.644	
13.Kış sporlarını herkes yapmalıdır.			.707
14.Kış sporları ile uğraşırken sakatlanmaktan korkmam.			.784
Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı	.74	.67	.33
Ölçek genelinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı	.78		

Süreç

SL platformu, sunduğu sunucu hizmeti ile çok sayıda kullanıcı kitlesine hitap eden, ücretli ve ücretsiz 3B nesnelere bulunduğu bir sanal dünya platformudur. Kullanıcılarına sunucu yazılımı kurmaya gerek duymadan ücretsiz ya da ücretli olarak üyelik türlerinden birisi seçilerek oturup açma, ada satın alarak yerleşkeler oluşturma, çevrimiçi sınıf ya da konferanslar düzenleme ve araştırma yapma olanağı tanımaktadır. Ayrıca 3B modelleme aracı ve kod yazım dili gibi güçlü araçları, tamamı ücretsiz sanat, mimari, hukuk, spor ve eğitim alanlarında çevrimiçi zengin etkinlikleri, sesli, metin tabanlı ve anlık sohbet gibi iletişim imkânlarını, birçok mimik ve animasyonu içinde

barındırmaktadır (Dinçer, 2008). SL platformu, bu özelliklere sahip olmasından ve ara yüzünün kolay kullanımından dolayı çalışma kapsamında tercih edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin kış sporlarına yönelik ilgi ve farkındalıklarını artırmak amacıyla Alp Disiplini, Artistik Paten, Buz Hokeyi, Curling, Kayakla Atlama, Snowboard ve Sürat Pateni olmak üzere 7 farklı kış sporu dalına ait öğrenme ortamları tasarlanmıştır. Bu ortamlarda spor dalına ait teorik bilgilerin metin, resim ve etkileşimli videolarla sunulduğu “Bilgi Evi”, kullanıcıların spor dalına özgü kıyafetleri giyebilmesi için “Kıyafet Giyme Bölümü”, spor dalına ait hareketlerin resim ve animasyonlarla desteklenerek adım adım öğretimi için “Alıştırma Bölümü” ve spora ait tüm hareketleri seri bir şekilde yapabileceği “Uygulama Bölümü” tasarlanmıştır. Bu çalışma kapsamında ise Artistik paten öğrenme alanı kullanılmıştır.



Resim 1. 3B artistik paten sporu öğrenme alanı

Öğrencilere uygulama sürecinde görev listeleri verilmiş ve Artistik Paten öğrenme alanında görevleri yaparak gezinmeleri istenmiştir. Öğrencilerin 2’şer saat bu ortamı kullanmaları sağlanmış ve takıldıkları noktalarda rehberlik yapılmıştır. Öğrencilerin Artistik paten sporuna ait sanal öğrenme ortamını kullandıktan sonra sanal ortama, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye ve kış sporlarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulama sonunda tutum anketi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Öğrencilerin sanal ortama, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye ve kış sporlarına karşı tutumlarını belirlemek için tutum ölçek maddelerinin ortalamaları alınmıştır. Sanal öğrenme ortamlarına yönelik tutumun cinsiyete, 3B oyun deneyimine ve bilgisayar oyunu oynama deneyimine göre değişim gösterip göstermediğini test etmek için Bağımsız Gruplar T-Testi (Independent Sample T-Test), sanal dünya deneyimine göre değişim

gösterip göstermediğini test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular

İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sanal öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek için yapılan bu çalışmada, araştırma soruları kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Tutum değişkeni “Sanal Ortama Karşı Tutum”, “Sanal Ortamda Kış Sporlarını Öğrenmeye Karşı Tutum” ve “Kış Sporlarına Karşı Tutum” olmak üzere 3 faktör altında incelenmiştir.

Likert tipi ölçeklerde madde ortalamaları yorumlarken Kutu (2011)’in çalışmasında kullanılan yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle göre, Likert derece sayısı (X) madde aralık sayısına (Y, derece sayısının 1 eksiği) bölünmekte ve elde edilen değer (Z) en alt dereceli maddenin değerinden (T) başlayarak birbirine eklenerek yorumlanabilir aralıklar oluşmaktadır (T ile T+Z arası, T+Z ile T+2Z arası, T+2Z ile T+3Z arası gibi). Örneğin bu çalışmada “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” olmak üzere 3 derece (X) ve 2 aralık (Y, 1-2 ve 2-3 arası) bulunmaktadır. 2 değeri, 3’e bölünerek 0.66 değeri (Z) elde edilmiştir. Buna göre her bir derece, aralarında 0.66 fark olmak üzere 3 Aralığa bölünmüştür. Sonuç olarak madde ortalaması 1-1.66 arası olanlar “Hayır”, 1.66-2.32 arası olanlar “Kısmen”, 2.33-3.00 arası olanlar “Evet” olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin Tutumları Ne Düzeydedir?

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin sanal ortama ($X=2.49$) ve sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye ($X=2.63$) karşı tutumlarının yüksek ortalamaya, kış sporlarına karşı tutumlarının ($X=2.27$) ise orta düzey ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Genel tutum ortalamasının ($X=2.46$) yüksek olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Buna yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin tutum düzeyleri

MADDELER	ORTALAMA
Sanal Ortama Karşı Tutum	2.49
3B sanal ortamda görüntüyü yakınlaştırıp uzaklaştırabilirim.	2.64
3B sanal ortamda arkadaşlarımla iletişim kurabilirim	2.61
3B sanal ortamda kolaylıkla soru sorabilirim.	2.57
3B sanal ortamda nesnelere kolaylıkla hareket ettirebilirim.	2.50
3B sanal ortam öğrenme isteğimi artırır.	2.46
3B sanal ortamda düşüncelerimi arkadaşlarımla tartışabilirim.	2.43
3B sanal ortamda kolaylıkla yardım alabilirim.	2.37
3B sanal ortamda nesnelere farklı açılardan bakabilirim.	2.36
Sanal Ortamda Kış Sporlarını Öğrenmeye Karşı Tutum	2.63
3B sanal ortamda kış sporlarını öğrenmek hoşuma gider.	2.77
3B sanal ortamda arkadaşlarımla kış sporlarını nasıl uyguladıklarını izlemek beni de bu hareketleri yapmaya özendirir.	2.66
3B sanal ortamda kış sporlarını öğrenmek bende gerçek hayatta bu sporları yapma isteği oluşturur.	2.61
3B sanal ortamda kış sporlarıyla ilgili uygulama yapmak beni cesaretlendirir.	2.46
Kış Sporlarına Karşı Tutum	2.27
14. Kış sporları ile uğraşırken sakatlanmaktan korkmam.	2.31
13. Kış Sporlarını herkes yapmalıdır.	2.13
Genel Ortalama	2.46

Elde edilen veriler detaylı olarak incelendiğinde; öğrenciler sanal ortamda görüntüyü kolaylıkla yakınlaştırıp uzaklaştırabildiklerini ($X=2.64$), ortamdaki diğer kullanıcılar ile kolaylıkla iletişim kurabildiklerini ($X=2.61$), kolaylıkla soru sorabildiklerini ($X=2.70$) ve nesnelere kolaylıkla hareket ettirebildiklerini ($X=2.50$) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler 3B sanal ortamda kış sporlarını öğrenmenin hoşlarına gittiğini ($X=2.77$) ve arkadaşlarının kış sporlarını nasıl uyguladıklarını izlemenin kişiyi bu hareketleri yapmaya özendireceğini ($X=2.66$) ifade etmişlerdir. Son olarak, kış sporlarını herkesin yapması gerektiğini de vurgulamışlardır ($X=2.13$).

Öğrencilerin Tutumları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?

Çalışmada öğrencilerin tutumlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için tutum ölçeğinin her bir faktör bağımsız gruplar t-testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin tutumunun cinsiyete göre farkı

	Kız		Erkek		t	p	R ²
	X	ss	X	ss			
Sanal ortama karşı tutum	2.42	.45	2.58	.37	-1.543	.128	.18
Sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutum	2.59	.43	2.66	.39	-.718	.475	.08
Kış sporlarına karşı tutum	2.25	.57	2.29	.53	-.349	.728	.04

Sonuçlar incelendiğinde sanal ortama karşı tutumun ($t_{(68)}=-1.543$, $p>.05$), sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumun ($t_{(68)}=-.718$, $p>.05$) ve kış sporlarına karşı tutumun ($t_{(68)}=-.349$, $p>.05$) cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin Tutumları 3B Oyun Deneyimine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Çalışmada öğrencilerin tutumlarında 3B oyun deneyimine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için tutum ölçeğinin her bir faktör bağımsız gruplar t-testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin tutumunun 3B oyun deneyimine göre farkı

	3B Oyunda Deneyimli		3B Oyunda Deneyimsiz		t	p	R ²
	X	ss	X	ss			
Sanal ortama karşı tutum	2,59	.35	2.41	.46	1.76	.082	.20
Sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutum	2.75	.27	2.53	.47	2.23	.029	.26
Kış sporlarına karşı tutum	2.38	.48	2.18	.59	1.47	.146	.17

Çalışmada, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumun ($t_{(68)}=2.23, p<.05$) 3B oyun deneyimine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buradan hareketle, deneyimsiz öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer faktörlerde herhangi bir farklılık oluşmamıştır.

Öğrencilerin Tutumları Bilgisayar Oyunu Oynama Deneyimine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Çalışmada öğrencilerin tutumlarında bilgisayar oyunu oynama deneyimine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için tutum ölçeğinin her bir faktör bağımsız gruplar t-testiyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin tutumunun bilgisayar oyunu oynama deneyimine göre farkı

	Bilgisayar Oyunu Oynama Deneyimi Olan		Bilgisayar Oyunu Oynama Deneyimi Olmayan		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>			
Sanal ortama karşı tutum	2.47	.43	2.71	.24	-1.460	.149	.17
Sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutum	2.61	.42	2.75	.38	-.835	.407	.10
Kış sporlarına karşı tutum	2.26	.56	2.28	.48	-.071	.944	.01

Tablo 6’ya göre, sanal ortama karşı tutumun ($t_{(68)}=-1.460, p>.05$), sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumun ($t_{(68)}=-.835, p>.05$) ve kış sporlarına karşı tutumun ($t_{(68)}=-.071, p>.05$) bilgisayar oyunu oynama deneyimine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin Tutumları Sanal Dünya Deneyimine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Çalışmada öğrencilerin tutumlarında sanal dünya deneyimine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için tutum ölçeğinin her bir faktör Tek Yönlü Varyans Analiziyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin tutumunun sanal dünya deneyimine göre farkı

		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	df	F	p	R ²
Sanal ortama karşı tutum	Gruplararası	.585	.192	3	1.070	.368	.04
	Gruplariçi	12.016	.182	66			
	Toplam	12.601		69			
Sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutum	Gruplararası	.806	.269	3	1.589	.200	.06
	Gruplariçi	11.163	.169	66			
	Toplam	11.969		69			
Kış sporlarına karşı tutum	Gruplararası	1.046	.349	3	1.134	.342	.04
	Gruplariçi	20.297	.308	66			
	Toplam	21.343		69			

Tablo 7’den de anlaşıldığı üzere; sanal ortama karşı tutum ($F_{(3, 66)}=1.055, p>.05$), sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutum ($F_{(3, 66)}=1.589, p>.05$), kış sporlarına karşı tutum ($F_{(3, 66)}=1.134, p>.05$), sanal dünya deneyimine göre değişim göstermemektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada; 3B sanal dünyalarda kış sporları öğrenen öğrencilerin sanal ortama, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye ve kış sporlarına karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca her bir tutum faktörü cinsiyete, 3B oyun deneyimine, bilgisayar oyunu oynama deneyimine ve sanal dünya deneyimine göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel tutum ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sanal ortama ve sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumlarının yüksek, kış sporlarına karşı tutumlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin tutumlarının cinsiyete, 3B oyun deneyimine, bilgisayar oyunu oynama deneyimine ve sanal dünya deneyimine

göre farklılık göstermediği ortaya çıkarılırken, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumun 3B oyun deneyimine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

3B sanal ortamın kullanıcılar arasında eş zamanlı iletişim ve etkileşim imkânı sunmasının (Dinçer, 2008) kullanıcıların kendi aralarında kolaylıkla iletişim kurmasını ve soru sorabilmesini sağladığı ve bundan dolayı öğrencilerin bu ortamlara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. 3B sanal ortamın içerisine çoklu ortam materyallerini entegre etme imkanı sunması daha eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Çalışma kapsamında tasarlanan öğrenme ortamında bilgi, görsel, video, ses ve animasyon gibi öğrenme materyalleri entegre edilmiş ve öğrencilerin nesnelere etkileşime geçerek kış sporlarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Dolayısıyla 3B sanal ortamda kış sporlarını öğrenmenin bireylerin hoşuna gideceği, 3B sanal ortamda arkadaşlarının kış sporlarını nasıl uyguladıklarını izlemenin kendilerini bu hareketleri yapmaya özendirileceği ve kış sporlarını herkesin yapması gerektiği yargılarına yönelik tutumun yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Tasarlanan 3B sanal öğrenme ortamının gerçek hayata kıyasla kış sporlarını yaparken yaralanma, sakatlanma gibi tehlike faktörlerini ortadan kaldırması öğrencilerin bu sporları yaparken sakatlanmaktan korkma yargısını düşürmüştür. Ancak öğrencilerin kış sporları hakkında yeteri kadar ön bilgilerinin olmaması, ortamı kullanırken yaşanan bazı problemler ve ortamda yoğun sözel bilginin yer alması öğrencilerin kış sporlarına karşı tutumlarının orta düzeyde çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca öğrencilerin SL ortamında ikişer saat zaman geçirmelerine izin verilmesi ve kısa sürede kış sporlarına yönelik temel bilgilerin öğrenilmesinin beklenmesi onların kış sporlarına tutumlarını olumsuz etkilemiş olabilir.

Diğer taraftan, öğrencilerin tutumlarının cinsiyete, 3B oyun deneyimine, bilgisayar oyunu oynama deneyimine ve sanal dünya deneyimine göre farklılık göstermediği ortaya çıkarılırken, sanal ortamda kış sporlarını öğrenmeye karşı tutumun 3B oyun deneyimine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deneyimsel oyun tabanlı uygulamaları cinsiyet ve deneyim açısından inceleyen Chen ve Wang (2009) etkileşimi zor oyunlarda erkek oyuncuların kız oyunculara göre daha başarılı olduklarını ve yüksek deneyime sahip olanların düşük deneyime sahip olanlarını geçtiklerini, karma etkileşime sahip oyunlarda ise cinsiyet ve deneyim konusunda eşit performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca İnal ve Çağiltay (2007) yaptıkları bir çalışmada oyun oynama sürecinde erkeklerin kızlardan daha aktif oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sanal dünyalarda tasarlanan ortamlar ile araştırmalar yapılmış ve

genellikle öğrenme ve sosyal ortamların tasarlandığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada kullanılan ortamın sosyal öğrenme ortamı olduğu ve birebir oyun ortamı sağlamadığı dolayısıyla cinsiyet, 3B oyun deneyimi, bilgisayar oyunu oynama deneyimi ve 3B sanal dünya deneyimine göre fark çıkmadığı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcı grubunun %90'ı bilgisayar oyunu oynama deneyimine sahiptir. Bu durum karşılaştırma yapılan gruplardaki öğrenci sayıları arasında büyük fark olması ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayar oyunu oynama deneyimine sahip olması ile açıklanabilir.

Çalışmada 3B sanal dünyanın kış sporlarını birebir yapmaya imkân vermemesi ve uygulama süresinin kısıtlı olması en önemli sınırlılıklardır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde çalışma sonunda elde edilen tecrübeler dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 3B sanal dünyalarda uygulamaların daha uzun süreli yapılması çalışma sonuçlarını değiştirebilir. Bu sebeple bu boyut dikkate alınmalıdır.
- 3B sanal dünya ve diğer 3B platformların kişilerde ne ölçüde gerçeklik algısı oluşturduğu belirlenmelidir. Kış sporları gibi psikomotor beceriler gerektiren öğrenmeler için gerçeklik hissinin nasıl sağlanabileceği araştırılabilir.
- 3B sanal dünyalarda oyunlaştırmalar yapılarak öğrencilerin tutumları normal sanal dünyadaki tutumlarıyla karşılaştırılabilir.
- Sanal dünyaların temelinde sosyalleşme ve işbirliği yatmaktadır. Bu nedenle uygulamalarda bu anlamda teknik problemlerden arınmış öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- Öğrenmenin kullanıcıların öğrendiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşması ve tartışması yoluyla da şekillenmesi için öğretim tasarlanmalıdır. Bu durum öğrencilerde sanal platformlarda öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Sanal dünyalar özellikle çok iyi internet bağlantısı ve bazı ek yazılımlar gerektirdiğinden teknik problemler sıklıkla yaşanmaktadır. Yaşanan teknik problemler kullanıcıların motivasyonunu düşürebilmekte ve dolayısı ile bu ortamlarda öğrenebilecekleri inancını etkilemektedir. Bu nedenle teknik problemlerin yaşandığı ve yaşanmadığı durumlardaki tutumların değişimi incelenebilir.
- Çalışmada demografik olarak kış sporları deneyimi sorulmasına rağmen hiç bir öğrencinin deneyime sahip olmaması nedeniyle bu anlamda bir karşılaştırma

yapılmamıştır. Kişilerin kış sporları deneyimleri, sanal ortamda öğrenmeye karşı tutumları üzerinde etkili olabilir. Bu ve benzer çalışmalarda gerçek öğrenme deneyimi olan ve olmayan gruplar üzerinde karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alrayes, A., ve Sutcliffe, A. (2011). Students' attitudes in a virtual environment (SecondLife). *Journal For Virtual Worlds Research*, 4(1). ISO 690
- Atıcı, B. (2010). Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 41-54.
- Bricken, M. ve Byrne, C. (1993). Summer students in virtual reality. *Virtual Reality: Applications and Exploration*, 199-218.
- Brown, R., Rasmussen, R., Baldwin, I. ve Wyeth, P. (2012). Design and implementation of a virtual world training simulation of ICU first hour handover processes. *Australian Critical Care*, 25(3), 178-187.
- Burgess, M.L., Slate, J.R., Rojas-LeBouef, A. ve LaPrairie, K. (2010). Teaching and learning in Second Life Using the Community of Inquiry (CoI) model to support online instruction with graduate students in instructional technology. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 84-88.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Chen, M. P. ve Wang, L.C. (2009). The effects of type of interactivity in experiential game-based learning. *Learning by Playing Game-based Education System Design and Development*, 5670, 273-282.
- Dalgarno, B. ve Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32.
- Diñçer, G.D. (2008). *Sanal Dünyaların Uzaktan Eğitim Danışmanlık Hizmetlerinde Kullanımı: Second Life Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Esgin, E., Pamukçu, B.S. ve Ergül, P. (2012). 3-boyutlu çevrimiçi sosyal ortamların eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi: SecondLife uygulaması. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(1).
- Fırat, M. (2008). Second Life ve Sanal Ortamda Otantik Öğrenme Deneyimleri. 25. Ulusal Bilişim Kurultayı, Ankara
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. Baskı). London: Sage.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education* (4. Baskı). London: McGraw Hill.
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Franceschi-Diaz, K.G. (2009). *Group presence in virtual worlds: Supporting collaborative e-learning*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida International University, Miami, Florida.
- Huang, H. M., Rauch, U. ve Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Computers & Education*, 55(3), 1171-1182.
- İnal, Y. ve Cagiltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 455-464.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin türkiye türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Kutu, H. (2011). *Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf kimya dersi "Hayatımızda kimya" ünitesinin öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Küfrevioğlu, R., Topu, F.B., oban, M. ve Goktas, Y. (2012). 3 Boyutlu Sanal Dünyalarda Buradalık ve Sosyal Buradalık. 4. Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi, 4-7 Mayıs 2012, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7. Baskı). New. York: Pearson Publishing.
- Süral, İ. (2008). Yeni Teknolojiler Işığında Uzaktan Eğitimde Açıklık, Uzaktanlık ve đrenme. *Belediyeler ve İnternet*, 31.
- şebin, K., Serarşlan, M.Z., Yazıcı, A.G., Tozoğlu, E., Gülbahçe, . ve Yorulmazlar, M. (2010). Erzurum Halkının Kışsporları Turizmine Karşı Tutumları. *Atabesbd*, 12(2), 23-35.
- Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide*. Natl Education Assn.
- Yilmaz, R., Topu, F.B., oban, M. ve Goktas, Y. (2012). 3 Boyutlu Sanal Dünyalarda Motivasyon: *Opensim rneđi*. 6. International Computer and Instructional Technologies Syposium, 4-6 Ekim 2012, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Zhou. Z., Jin, X.-L., Vogel, D.R., Fang, Y. ve Chen, X. (2011). Individual motivations and demographic differences in social virtual world uses: An exploratory investigation in second life. *International Journal of Information Management*. 31(3). 261-271.



Evli Bireylerin Öznel İyi Olma Düzeylerinin Yordanması¹

Nergis Canbulat²

Zeynep Cihangir Çankaya³

Geliş Tarihi: 18.11.2014 Kabul Tarihi: 15.12.2014

Öz

Bu araştırma, evlilikte problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı değişkenlerinin evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öznel İyi Olma Ölçeği, Evlilik Yaşamı Ölçeği, Rotter'in İçsel Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği, Evlilikte Problem Çözme Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya İzmir ilinde yaşayan 317 evli birey (181 kadın, 136 erkek) katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin en az bir yıllık evli olmaları şartı aranmıştır. Evlilikte problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı değişkenlerinin evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; evlilikte problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı değişkenlerinin evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Öznel iyi olma, evlilikte problem çözme, evlilik doyumu, kontrol odağı

¹ Bu araştırma, Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya'nın danışmanlığında Nergis Canbulat tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin özetidir.

² Uzman Psikolojik Danışman, Buca Halk Eğitim Merkezi, nergistulek@gmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zeynep.cihangir.cankaya@ege.edu.tr



Predicting Subjective Well-Being Levels Married Individuals'

Submitted by 18.11.2014 Accepted by 15.12.2014

Abstract

This study was conducted to determine the predictive power of marital problem solving skills, marital satisfaction and locus of control on the subjective well being of married individuals. Subjective Well Being Scale, Marriage Life Scale, Internal-External Locus of Control Scale by Rotter, Marital Problem Solving Scale and The Personal Information Form which was designed by the researcher were used in this study. 317 married individuals (181 women, 136 men) from İzmir, Turkey, constituted the target sample. There was a prerequisite that the individuals participated in this study should be married at least one year with their spouses. In order to determine the predictive power of variables stepwise multiple regression analysis was conducted. The results of this study showed that; marital problem solving skills, marital satisfaction and locus of control were significant in predicting subjective well being of married individuals.

Key words: Subjective well being, marital problem solving skill, marital satisfaction, locus of control

Mutluluk, yaşamın birçok alanında bireylerin kendini iyi hissetmesi anlamına gelebilen psikolojik bir güç ve neşe kaynağı olup, insanların tüm yaşamları boyunca arzuladıkları bir durumdur. Mutlu olabilmek iyi bir yaşamın ölçütü olarak kabul edilebilmektedir. Mutluluğun insan hayatındaki önemi araştırmacıları öncelikle mutsuzluğu önleyecek faktörlere, son yıllarda ise mutluluğu sağlayan faktörlere yöneltmiştir.

Süreç içerisinde ruh sağlığı kapsamında sadece insanları mutsuz eden süreçlere odaklanmanın yetersiz olduğu ve ruh sağlığı çalışmalarının insanlarda olumlu bir değişim yaratan noktalara da odaklanacak şekilde genişletilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Bu görüşü savunan *pozitif psikoloji* akımıyla dikkatler insan doğasının güçlü yanlarına, olumlu kişisel deneyimlere, olumlu kişisel özelliklere çekilmiştir. Bu akımın etkisiyle mutluluk kavramının da bilimsel araştırmalarda konu olmaya başladığı görülmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji kapsamında mutluluk, “öznel iyi olma” olarak ele alınmaktadır. Mutlulukla eş değer gibi görünen öznel iyi olma kavramı ilk defa Bradburn (1969) tarafından ortaya atılmıştır. Bradburn, öznel iyi olmayı, olumsuz duygu ile olumlu duygu arasındaki denge olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımda olumlu duygu; isteklilik, enerjik olma, ruhsal uyarılmışlık ve kararlılık gibi durumları içerirken, olumsuz duygu; üzüntü, kaygı, korku, öfke, suçluluk ve küçümseme gibi hoş olmayan duygu durumlarından oluşmaktadır (Watson, 1988; Watson ve Pennebaker, 1989). Başka bir tanımlamayla öznel iyi olma bireyin yaşamına ilişkin sahip olduğu duygu ve düşüncelerinin genel bir değerlendirmesini, mutluluğu, huzuru, memnuniyeti ve yaşam doyumunu içermektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003).

Diener (1984), öznel iyi olma kavramı ile ilgili yeni bir paradigma sunarak, öznel iyi olmanın uzman görüşüyle biçimlenen dışsal bir kritere değil, bireyin yaşamındaki kişisel gelişimine dayandığını belirtmiş; öznel iyi olmanın birbiriyle ilişkili ancak birbirinden ayrı olan, öznel değerlendirmeye dayanan duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür. Öznel iyi olmanın duygusal boyutu olan mutluluk ya da duygusal öznel iyi olma düzeyi; bireyin olumlu duygu yaşantısının olumsuz duygu yaşantısından fazla olması ile belirlenir. Öznel iyi olmanın bilişsel boyutu olan yaşam doyumunu ise; hayattan, işten, evlilikten, okuldan ya da diğer alanlardan alınan doyuma ilişkin öznel yargılara dayanır. Buna göre mutlu insan, genellikle neşeli, hayatından memnun ve sadece ara sıra üzgün insandır (Biswas-Diener, Diener ve Tamir, 2004; Diener, Suh ve Oishi, 1997). Başka bir ifade ile öznel iyi olma insanın kendisini hem duygusal hem de bilişsel boyutta değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu değerlendirme sonunda öznel iyi olma düzeyi yüksek olan yani mutlu

birey, yaptığı bilişsel değerlendirmeye yaşamdan doyum aldığı yargısına varacak ve yaşamda kendisine hoşnutluk veren olumlu duyguları, olumsuz duygulardan daha fazla hissedecektir (Diener ve Diener, 1996).

Öznel iyi olmanın bileşenleri olan, olumlu-olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun çeşitli doyum alanları olduğu görülmektedir. Bu doyum alanları; iş, aile, arkadaş ilişkileri, bireyin ait olduğu grup, sağlık, para ve serbest zaman gibi bireyin öznel iyi olma düzeyini arttıran; bunun yanı sıra bireyin ruh sağlığına etki eden alanlardır.

Yaşam doyum alanlarının en önemlilerinden biri kabul edilen evlilik, çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Bir erkek ve bir kadın arasında toplum tarafından onaylanmış ilişki (Kottak, 2001); karşı cinsten iki kişinin birlikte yaşamak, yaşantıları paylaşmak, çocuk yapmak ve yetiştirmek gibi amaçlarla yaptıkları bir sözleşme (Özgüven, 2000) bu tanımlardan bazılarıdır. Glenn (1991) evliliği, bireyin mutluluğunu sağlayan ve kişiliğinin gelişiminde önemli rol oynayan bir kurum olarak tanımlamıştır. Fowers (1993) ise evliliği, bireyin benliğini başkasının benliği ile birleştirmesine imkan veren, kişiliğinin gelişmesini ve mutlu olmasını sağlayan bir kurum olarak ifade etmektedir.

Evlilik yaşamıyla, kadın ve erkeğin biyolojik, sosyal ve psikolojik birtakım ihtiyaçları ve güdeleri doyurulmaktadır (Özgüven, 2000). Glen (1990) evliliğin, bireyin yaşam süresini uzattığını, psikolojik ve bedensel sağlığını koruduğunu, mutluluğunu arttırdığını belirtmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, evli olmayanlarla karşılaştırıldığında evli insanların anlamlı olarak daha yüksek düzeyde iyi olma düzeyine (Blanchflower ve Oswald, 2004), daha yüksek yaşam doyumunu ve mutluluğa (Selim, 2008) ve en düşük düzeyde ruhsal sıkıntıya sahip oldukları (Clark ve Oswald, 1994) görülmüştür.

Öznel iyi olmanın yapısı, evliliğin tanımları ve ilgili literatür incelendiğinde evlilik ve öznel iyi olmanın örtüşen birçok bileşeninin olduğu görülmektedir. Belirtilen çalışmalarda (Blanchflower ve Oswald, 2004; Clark ve Oswald, 1994; Selim, 2008) da görüldüğü gibi evlilik bireylerin hem doyum alanlarından birisidir, hem de öznel iyi olmanın bileşenlerinden olan olumlu-olumsuz duygulanımı etkilemektedir. Bu durum evli bireylerin öznel iyi olma durumlarını etkileyen değişkenlerin ve değişkenlerin öznel iyi olmaya düzeyine katkılarının belirlenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada ele alınan değişkenlerden birisi evlilik doyumudur.

Öznel iyi olma ve evlilik ilişkisini inceleyen araştırmaların incelendiği bir çalışmada evlilik ve aile doyumunun yaşam doyumunun en güçlü yordayıcılarından biri olduğu bulunmuştur

(Diener, 1984). Buna göre evli insanların, hiç evlenmemiş, boşanmış ya da eşini kaybetmiş insanlara göre daha yüksek düzeyde öznel iyi olmaya sahip oldukları; yaş ve gelir gibi değişkenler kontrol altına alındıktan sonra dahi, evliliğin öznel iyi olma ile anlamlı korelasyonlar göstermeye devam ettiği bildirilmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Bu araştırma bulgularına paralel olarak evliliğin niteliğinin yaşam doyumuna ve öznel iyi olma düzeyine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Diener ve diğerlerine (1999) göre mutlu bir evliliğin en büyük yararı, duygusal ve ekonomik destek sağlayarak yaşamın zorluklarına karşı tampon görevi oluşturmasıdır. Argyle (1999), ise evliliğin öznel iyi olmaya etkisinin genel olarak sağladığı toplumsal destek fonksiyonundan kaynaklandığını savunmaktadır (akt. Weiten, Dunn ve Hammer, 2009). Ryan ve Deci (2001) de tek başına medeni durumdan çok ilişki kalitesinin yaşam memnuniyetini tahmin etmede önemli olduğunu bildirmektedirler.

Evli bireylerin kullandıkları problem çözme becerileri ve bu becerilerin eşlerin öznel iyi olma düzeylerini hangi yönde etkilediği konusu ilgili literatürde üzerinde durulan önemli konulardan bir diğeridir. Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecekt bilgilerin kazanılması ve bu bilgilerin birleştirilerek bir sorunun çözümüne uygulanabilme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003). Durlak'ın (1983) da belirttiği gibi, *etkin problem çözücüler* değişik sosyal şartlara karşı esnek, uyumlu, stresle iyi mücadele eden, kişisel amaçlarına ulaşmak ve ihtiyaçlarını gidermek için uygun metotları geliştirebilen kişilerdir. Tersine *etkin problem çözücü olmayanlar*, sorunlarla uğraşırken yeterli tepkileri gösteremez ve çevreleriyle yeterince uğraşamazlar (akt. Heppner ve diğ., 2004).

Bireylerin kullandıkları problem çözme yaklaşımları genel psikolojik uyumlarını, akılcı olmayan inançlarını ve işlevsel olmayan düşüncelerini, kişisel sorunlarının sıklığını olumsuz yönde etkilemektedir (Hepner ve diğ., 2004). Etkili problem çözme becerilerine sahip bireyler, sosyal anlamda daha güvenli, daha az stres yaşayan ve sosyal beceri sahibi kişilerdir. Bu durum, onların evlilik ilişkilerine de yansımaktadır. Hünler ve Gençöz (2003), bir evliliğin yürütülmesi sırasında karşılaşılan problemlerin doğru problem çözme stratejileri ile çözümlenmesinin, ilişki için yapıcı ve olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmektedirler. Christian, OLeary ve Vivian (1994) ise uyumsuz eşlerin yaşadığı depresyonun, hem erkek hem de kadındaki zayıf problem çözme becerileri ile ilgili olduğunu, aynı zamanda, problem çözme sırasında sergilenen olumsuz davranışların evlilik doyumu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Evli bireylerin öznel iyi olma düzeyleri üzerinde yapılan araştırmalarda ele alınan değişkenlerden bir diğeri de kontrol odağıdır. Rotter (1966) kontrol odağını bireyin kendisini

iyi ya da kötü olarak etkileyen olayları; kendi yeteneklerine, özelliklerine, kadere ya da güçlü olan başka insanlar gibi değişkenlere bağlama eğilimi olarak tanımlamaktadır. Birey kendi davranışlarının sonucuna bağlı olarak davranıyorsa iç kontrol yönelimli, eğer dış dünyadaki olaylar ve kişilere yönelik davranıyorsa dış kontrol yönelimli olmaktadır şeklinde ifade edilmektedir (Zimbardo, 1985).

Öznel iyi olmanın yapısı ve özellikleri düşünüldüğünde yüksek öznel iyi olma düzeyi ile ilgili yönelimin iç kontrol odağı olduğu görülmektedir. Bu görüşü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yetim (2001)'in belirttiği gibi çeşitli gruplarda ve topluluklarda yapılan çalışmalar, iç kontrol odağı ile öznel iyi olma arasında bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Örneğin Tuzgöl-Dost (2006), üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri konulu çalışmasında, iç kontrol odağına sahip öğrencilerin öznel iyi olma düzeylerinin dış kontrol odağına sahip öğrencilerin öznel iyi olma düzeylerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Birçok çalışmada kişilik etmenlerinin, kontrol odağı, yeterlilik inancı ve başa çıkma stratejileri gibi bilişsel etmenlerle bütünleştiği görülmektedir. Öznel iyi olması yüksek olan bireyler, kendi yaşamlarını denetlediklerine ve kontrol ettiklerine inanmaktadırlar (Myers ve Diener, 1995). Bu bağlamda, kontrol odağının öznel iyi olmanın daha çok bilişsel bileşeni ile örtüşen bir yapı olduğu söylenebilir.

İlgili literatürde de görüldüğü gibi mutlu bir evlilik, bireyin yaşamında önemli bir rol oynamakta ve evli bireylerin psikolojik sağlığını yakından etkilemektedir. Öznel iyi olma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların çok büyük bir kısmı, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Özellikle, Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, yetişkinlerin ve evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerine ilişkin yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum evli bireylerin öznel iyi olma süreçlerinin incelenmesinin yararını göstermektedir. Bunun yanında problem çözme becerilerinin, kontrol odağının öznel iyi olmayla ilişkisine odaklanan çalışmalar olmasına rağmen, evli bireyler üzerinde yürütülen, evlilik doyumu, problem çözme becerisi, kontrol odağı değişkenlerinin beraber ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Boşanmaların giderek arttığı günümüzde evliliğin yapısının, eşler arasındaki ilişkilerin içeriğinin ve özellikle bireylerin evliliklerinden aldıkları doyumun, iyi olmalarını ne düzeyde etkilediğinin anlaşılması çok büyük önem kazanmaktadır. Bunun yanında evlilik, evrensel bir kurum olsa da kültüre özgü bir takım özellikleri içinde barındırmaktadır. Kağıtçıbaşı (1996), ailedeki bireylerin (anne-babaların) kendi rollerini, rollere bağlı değerlerini çok farklı

algılayabileceğini ve böyle bir durumun kültürden kültüre değişim gösterebileceğini belirtmiştir. Bundan dolayı, bu araştırma kültürümüze özgü olması açısından da önemli ve gerekli görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada belirtilen değişkenlerin evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerini yordama gücü, başka bir ifade evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma ile elde edilen bulguların öznel iyi olma literatürüne katkı getirmesi ve çift ve ailelerle çalışan psikolojik danışmanlara ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmada iki ayrı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Öncelikle “Öznel İyi Oluş Ölçeği”nin yetişkin grubu için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile İzmir ilinde yaşayan 174 yetişkin bireye ulaşılmıştır. Ölçeğin yetişkin örnekleme uyarlanmasına ilişkin bulgular veri toplama araçları başlığında ilgili kısımda verilmiştir.

Asıl araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu ise, İzmir merkez ilçelerinde yaşayan ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan 181 kadın ve 136 erkek olmak üzere 317 evli bireyden oluşmuştur. Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin ölçme kurallarına uygun bir şekilde ölçülebilmesi, ölçülen değişkenlere ilişkin durumların/davranışların evlilikte gözlenebilmesi için evli bireylerin en az bir yıllık evli olmaları kriter olarak alınmıştır. Uygulama çalışmaları Şubat 2011 ve Mart 2011 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmaya katılan evli bireylerin yaş ranjı 21-68, yaş ortalaması ise 38,4' tür. Katılımcılara ait eğitim durumları, evlilik süreleri, evlenme usulleri ve çocuk sayıları incelendiğinde, 184'ünün (% 58) lise 122'sinin (% 38,5) üniversite ve 11'inin (% 3,5) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu; 79'unun (% 24,9) 1-5 yıl arası, 60'nın (% 18,9) 6-10 yıl arası, 59'unun (% 18,6) 11-15 yıl arası, 40'nin (% 12,6) 16-20 yıl arası ve 79'unun (% 24,9) ise 21 yıl ve daha fazladır evli olduğu; 183'ünün (% 57,7) anlaşarak, 116'sının (% 36,6) görücü usulü, 18'inin (% 5,7) ise diğer (kaçma, töre. vb.) şeklinde evlendiği; 108'inin (% 34,1) tek çocuğa, 115'inin (% 36,3) iki çocuğa, 34'ünün (% 10,7) ise üç veya daha fazla çocuğa sahip olduğu, 60'nın (% 10,7) ise hiç çocuğu olmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ)

Bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek öznel iyi olma düzeylerini saptamak amacıyla Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 46 maddeden oluşmaktadır ve cevaplama sistemi her ifade için "(5) Tamamen Uygun", "(4) Çoğunlukla Uygun", "(3) Kısmen Uygun", "(2) Biraz Uygun" ve "(1) Hiç Uygun Değil" olarak beşli dereceleme tipindedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında faktör analizi, madde toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik puan grupları incelenmiştir. Faktör analizi çalışmasında ÖİÖ'ne ilişkin KMO katsayısı .861 bulunmuş, Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş, korelasyonlarının .32 ile .63 arasında değiştiği gözlenmiştir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t testi sonucunda gruplar arasında .01 hata düzeyinde önemli fark bulunduğu gözlenmiştir (Tuzgöl-Dost, 2005).

Ölçeğin yetişkinler için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise bu araştırma kapsamında 174 bireyle yapılmıştır. İlk olarak yapılan faktör analizi çalışmasında ÖİÖ'ne ilişkin KMO katsayısı .90 bulunmuş, Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansının .58 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek tek faktörlü modelde sınanmış ve ölçeğin orijinaline bağlı kalmak amacıyla ölçek tek faktörlü olarak kabul edilmiştir. Ölçek maddeleri, ölçeğin güvenirliğini etkileme dereceleri bakımından incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş, korelasyonlarının .25 ile .71 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeğin yetişkinler için güvenirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı.95 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları incelenip orijinaliyle karşılaştırıldığında, ÖİÖ'nün yetişkin bireyler için uygun olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230'dur ve alınan yüksek puan bireyin öznel iyi olma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Evlilik Yaşamı Ölçeği

Eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan “Evlilik Yaşamı Ölçeği”, Tezer (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 10 sorudan oluşan, cevaplama sistemi “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li dereceleme tipindedir. Ölçek, evli ve boşanmış bireylere uygulanmış ve grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında bulunan anlamlı düzeydeki fark ($t=6.23$, $p<0.01$) ölçeğin dış ölçüte göre geçerliğinin kanıtı olarak gösterilmiştir. Ayrıca, “Kişisel Davranış Anketi” puanları ile yapılan karşılaştırma sonucunda bireylerin sosyal beğenirlik yönelimlerinden çok az etkilendiğini göstermiştir ($r=0.21$). Ölçeğin, test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayısı 0.85, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise erkek grubunda 0.88, kadın grubunda 0.91 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tezer, 1996). Bu araştırmadaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90’dır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10’dur ve alınan yüksek puan evlilikten yüksek doyum alındığını göstermektedir.

Rotter’in İçsel Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)

RİDKOÖ (1966), bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik dışsallık boyutu üzerindeki konumunu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans, kader) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inancını ölçmektedir. Türkiye’de uyarlama çalışmaları Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır ve cevaplama sistemi a ve b olmak üzere iki seçeneklidir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının .11 ile .48 arasında değiştiği bulunmuştur. Basım ve Şeşen (2006) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .77; Basım ve Çetin (2010), .74, Küçükkaragöz Sakarya (1998), .65 olduğunu bulmuşlardır. Başka bir çalışmada ise ölçeğin test-tekrar güvenilirlik katsayısı .54 olarak bulunmuştur (Küçükkaragöz-Sakarya, 1998). Bu araştırmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .61 bulunmuştur.

Ölçekten 0 ile 23 arasında bir toplam puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puan bireylerin dış kontrol odağına, düşük puan ise iç kontrol odağına sahip olduklarını göstermektedir.

Evlilikte Problem Çözme Ölçeği (EPCÖ)

Evli bireylerin evlilikte karşılaştıkları problemleri çözme becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Baugh, Avery ve Sheets-Hawoth tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Hünler ve Gençöz (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 9 maddelik likert tipi bir ölçektir.

Pilot çalışmada ölçeğin iç tutarlığı .88 olarak bulunmuştur ($p < .001$). Ölçüt geçerliği için “Çift Uyum Ölçeği” ile olan korelasyonuna bakıldığında ise iki ölçek arasındaki korelasyonu .61 ($p < .001$); madde-toplam korelasyonları ise .63 ve .73 arasında bulunmuştur (Hünler ve Gençöz, 2003). Orijinal çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95; test-tekrar test korelasyon katsayısı .86 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 45 en düşük puan ise 9’dur. Alınan yüksek puan bireylerin etkili problem çözme becerileri kullandıklarını göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Diğer veri toplama aracı olan “Kişisel Bilgi Formu” evli bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik süresi, evlenme usulü ve sahip olunan çocuk sayısı bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

İşlem Yolu ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında ilk olarak, öznel iyi oluş ölçeğinin yetişkin örnekleme uyarlanması amacıyla, Aralık 2010 ve Ocak 2011 tarihleri arasında, 174 yetişkin birey üzerinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları ise Şubat 2011 ve Mart 2011 tarihleri arasında İzmir ili merkez ilçelerinde yaşayan en az bir yıllık evli olan 317 bireyin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenirken ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eşlerin araştırmaya katılımları sırasında evli olmaları ve eşleriyle beraber yaşamaları ve en az bir yıllık evli olmaları kriter olarak alınmıştır. Katılımcılardan zarflar içerisinde aldıkları ölçekleri birbirlerinden bağımsız olarak doldurmaları istenmiştir. Veri toplama araçları, çalışmanın amacını, gizliliği, içeren bir yönerge eklenerek verilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle cevap kağıtları kontrol edilmiş ve RİDKOÖ’nün ortaöğretimi bitirmiş kişilere uygulanabilir olması nedeniyle 18, eksik ya da birden fazla seçenek

işaretlenmiş olma sebebiyle 32 cevap kağıdı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences)13.0 ile çözümlenmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin öznel iyi olma üzerindeki yordayıcı etkisini ve yordamadaki güçlerini belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Çoklu regresyon analizi, çoklu birlikte değişim, normallik, uç değerler, doğrusallık, homojenlik ve artık değerlerin bağımsızlığı gibi bir takım varsayımlara sahip olduğundan analize geçilmeden önce bu varsayımlar test edilmiştir. Çoklu birlikte değişim, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğunda meydana gelmektedir (Kalaycı, 2009). Verilerin VIF ve tolerance değerlerine bakılmış ve tolerance değerlerinde .10'dan küçük ve VIF değerlerinde .10'dan büyük değerler gözlenmemiştir. Bu yolla bağımsız değişkenlerin ilişkisiz olduğu saptanmıştır.

Verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonuçları anlamlı ise ($p > .05$) dağılımın normal olmadığı, test sonucunun anlamsız çıkması ise dağılımın normal olduğunu gösterir (Kalaycı, 2009). Kolmogorov-Smirnov testi anlamlı bulunmamıştır ve bu sonuç tüm verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Kolmogorov-Smirnov değerlerinin bağımlı ve bağımsız değişkenler için .061 ile .132 arasında değiştiği görülmüştür.

Son test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi (skewness ve kurtosis katsayıları) incelendiğinde çarpıklık katsayılarının .062 ile .808 arasında, basıklık katsayılarının ise .052 ile -.659 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin 1'in altında olması dağılımın normal normal olduğunu göstermiştir. Tek değişkenli normallik değerleri için Z değerleri, çok değişkenli normallik ve uç değerleri için Mahalanobis Distance testiyle incelenmiştir. Çok değişkenli normalliği bozan herhangi bir gözleme ve uç değere rastlanmamıştır. Regresyon analizinin yapılması için gerekli olan bütün bu ön analizler sonrasında regresyon analizi için gerekli olan tüm varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan evli bireylerin öznel iyi olma puanlarına uygulanan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Aşamalı çoklu regresyon analizinde, bağımsız değişkenlerin (evlilik doyumu, evlilikte problem çözme becerisi, kontrol odağı) öznel iyi olma değişkenine etki eden etkileri incelenmiştir.

Korelasyon Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı değişkenleri öznel iyi olmayı yordayan değişkenler olarak ele alınmıştır. Regresyon analizini yapabilmek ve anlamlı olan değişkenleri belirlemek amacıyla değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları

Değişkenler	\bar{X}	SS	Öznel İyi Olma	Problem Çözme Becerisi	Evlilik Doyumu	Kontrol Odağı
Öznel İyi Olma	172.11	25.59	1			
Problem Çözme Becerisi	34.89	7.93	.525**	1		
Evlilik Doyumu	38.07	9.11	.453**	.658**	1	
Kontrol Odağı	10.45	3.49	-.240*	-.223*	-.101*	1

**p<.005; *p<.05

Tablo 1'de görüldüğü gibi öznel iyi olma ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar anlamlı düzeyde olup, -.24 ile .53 arasında değişmektedir. İyi olma ile problem çözme becerisi arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki ($r = .53$, $p < .005^{**}$), öznel iyi olma ile evlilik doyumu arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki ($r = .45$, $p < .005^{**}$), öznel iyi olma ile kontrol odağı arasında olumsuz yönde düşük bir ilişki ($r = -.24$, $p < .05^*$) olduğu görülmektedir.

Regresyon Analizi

Evli bireylerin problem çözme becerilerinin, evlilik doyumlarının ve kontrol odağı değişkeninin öznel iyi olma düzeylerini yordamadaki güçlerini belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi uygulanmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi modele giren bağımsız değişkenler öznel iyi olma düzeyini yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde öznel iyi olmanın yordanmasına en önemli katkının problem becerisi değişkeninden geldiği, bunu sırasıyla evlilik doyumu ve kontrol odağının izlediği görülmektedir. Öznel iyi olmanın yordanmasında modele istatistiksel olarak katkı sunan bağımsız yordama katkılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için R² değerleri incelendiğinde, “problem çözme becerisi” değişkeninin toplam varyansın % 27.6’sını açıkladığı görülmektedir.

Tablo 2. Öznel İyi Olma Düzeyini Yordayan Değişkenlere İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	Beta	t	R ²	R ² Değişimi
(1. Adım)						
(Sabit)	113.020	5.536		20.415		
Problem Çözme Becerisi	1.694	.155	.525*	10.945	.276	.276
(2. Adım)						
(Sabit)	106.759	5.844		18.267		
Problem Çözme Becerisi	1.290	.203	.400	6.360		
Evlilik Doyumu	.534	.177	.190*	3.026	.296	.021
(3. Adım)						
(Sabit)	120.523	7.488		16.095		
Problem Çözme Becerisi	1.166	.205	.362	5.690		
Evlilik Doyumu	.566	.175	.201	3.234		
Kontrol Odağı	-1.019	.353	-.139*	-2.889	.314	.018

*p<.05

Evlilikte problem çözme becerisi ile öznel iyi olma puanları arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur ($R^2=.276$, $F(1,315)=119.797$, $p<.05$). İkinci aşamada, problem çözme becerisi değişkenine ek olarak analize “evlilik doyumu” değişkeni sokulmuştur. Bu değişkenin getirdiği ek katkı % 2.1 olup iki değişken birlikte öznel iyi olma puanlarındaki toplam varyansı % 29.6’ya yükseltmiştir. Evlilik doyumu değişkeni ve öznel iyi olma arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R^2=.296$, $F(1,314)=9.156$, $p<.05$). Üçüncü aşamada ise problem çözme becerisi ve evlilik doyumu değişkenlerine ek olarak kontrol odağı değişkeni analize girmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı % 1.8 olup üç değişken birlikte öznel iyi olma puanlarındaki toplam varyansı % 31.4’e yükseltmiştir. Evli bireylerin kontrol odağı değişkeni ile öznel iyi olma puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R^2=.314$, $F(1,313)=8.346$, $p<.05$).

Aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerine en önemli yordama katkısının bireylerin problem çözme becerilerinden geldiği, evlilik doyumu düzeylerinin ve kontrol odağı değişkeninin izlediği anlaşılmaktadır. Öznel iyi olmanın %31.4’nün problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgularda; evlilikte problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı bağımsız değişkenlerinin evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin %31.4’nü açıkladığı ve değişkenlerin yordama katkıları açısından problem çözme becerisi, evlilik doyumu ve kontrol odağı şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Bulgular evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin en güçlü yordayıcısının problem çözme becerisi değişkeni olduğunu göstermektedir. Literatürde doğrudan problem çözme becerisi ve öznel iyi olma ile ilgili çalışmalara rastlanmadığı için araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, problem çözme becerisi ve öznel iyi olma değişkenleri ile ilişkili olduğu düşünülen araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Literatürde bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olduklarında, psikolojik uyum düzeylerinin arttığı (Heppner ve Anderson, 1985; Özgüven, Soykan, Haran ve Gençöz, 2003), daha az durumluk ve sürekli kaygı (Nezu, 1985) ve stres yaşadıkları (Zurilla ve Sheedy, 1991), depresyon düzeylerinin azaldığı (Eskin, Ertekin, Harlak, ve Dereboy, 2008), umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu (Yazıcı, 2001) ve

olumlu benlik kavramına (Heppner, ve diğ., 1983; Ünüvar, 2003) sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Bu bulguyu destekleyecek şekilde, Christian ve diğ., (1994), uyumsuz eşlerdeki depresyonun, hem erkek hem de kadın eşteki, daha zayıf problem çözme yeteneği ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Buna göre evlilikle ilgili zayıf problem çözme yeteneği, evlilikte stres yaratmanın önemli bir kaynağı olarak görülmektedir. Winemiller ve Mitchel (1994) da, yüksek düzeyde evlilik doyumu yaşayan eşlerin, daha düşük düzeyde evlilik doyumu yaşayanlara göre problemlerinin daha az tekrar ettiğini ve çözümlerinin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bireylerin çözüm üretme ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler, hassas konuları tartışma konusunda gösterdikleri duyarlılık nedeniyle, problemlerin tartışılmaması sonucunda, ilişkiyi olumsuz yönde etkilemekte ve evlilik doyumu düşmektedir (Synder, 1997).

Problem çözme becerisinin önemli bir yordayıcısı olmasının nedenleri öznel iyi olmanın yapısıyla da açıklanabilir. Öznel iyi olma düzeyi düşük olan kişinin yaşamından doyum almaması, hoş duygulardan çok öfke, tedirginlik, gerginlik, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duyguları yaşaması beklenir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Tam tersi bir biçimde, olumsuz duyguların ve yaşamdan doyum almamanın, öznel iyi olma düzeyini düşüreceği de söylenebilir. Aynı zamanda, bireyler, etkili problem çözme becerilerini kullanmaları sonucunda daha az kaygı, depresyon ve stres yaşamalarıyla öznel iyi olma düzeyleri yükseliyor olabilir. Ayrıca, evlilikte kullanılan problem çözme becerilerinin, problemin yarattığı sıkıntıyı, stresi, depresyonu ve öfkeyi azaltacağı için evliliğin kalitesini de arttıracaktır. Aynı zamanda bireyler çatışma çıkmadan problemi çözümleyebilecekleri için yaşanabilecek stres daha az düzeyde olacaktır. Bu durumun da, evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerini olumlu biçimde etkileyebileceği düşünülebilir. Aynı zamanda, doğru ve etkili problem çözme stratejilerinin kullanılmasının bireylerin yaşadıkları ilişki için olumlu ve yapıcı sonuçlar doğurması nedeniyle bireylerin evliliklerinden aldıkları doyum artıyor olabilir.

Araştırmada, evlilik doyumu değişkeninin evli bireylerin öznel iyi olma düzeyinin bir yordayıcısı olduğu ve evli bireylerin evlilik doyumu ile öznel iyi olma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sevgi duygusunun, yakın ilişki ihtiyacının ve sosyal desteğin önemli bir kaynağı olarak ele alınan evliliğin, öznel iyi olma üzerindeki olumlu etkisi, araştırma sonuçlarında tutarlı bir biçimde tekrar eden bir bulgu

olarak ortaya konmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek bir biçimde Yetim (2001) evliliğin, aile yaşamının birey yaşamındaki kalıcı etkilerinden dolayı, genel iyi olmayı etkilediğini, evlilik ve aileden alınan doyumun, iyi olmanın en önemli öngörücülerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Öznel iyi olma ve evlilik ilişkisini ele alan araştırmalarda da, evlilik ve aile doyumunun yaşam doyumunun en güçlü yordayıcılarından biri bulunduğu görülmektedir (Diener, 1984). Argyle (1999), evliliğin öznel iyi olmaya etkisinin genel olarak sağladığı toplumsal destek fonksiyonundan kaynaklandığını savunmaktadır (akt. Weiten, ve ark., 2009). Ryan ve Deci (2001) de tek başına medeni durumdan çok ilişki kalitesinin yaşam memnuniyetini tahmin etmede önemli olduğunu bildirmektedirler. Hawkins (2005) ise yaptığı araştırmada, mutsuz bir evliliği sürdürmenin genel mutluluk, yaşam doyumunu, benlik saygısı ve genel sağlıkla olumsuz yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Yapılan araştırmalar, sağlam ve doyum seviyesi yüksek bir evlilik birlikteliğinin, bireyin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını desteklediğini ortaya koymaktadır. Karşılıklı olarak yüksek evlilik doyumuna sahip çiftlerin sahip oldukları yüksek doyumun kendilerine pek çok fayda sağladığı görülmektedir. Evlilik doyum düzeyleri yüksek olan çiftlerin stres seviyeleri düşük, mutluluk düzeyleri yüksek ve olumsuz yaşam koşullarına karşı dayanıklılıkları daha fazla olduğu bilinmektedir. Stresli evlilik yaşamında evlilik doyum düzeyi düşük olan eşlerin, akıl ve fiziksel sağlıkları risk altında bulunmakta, hatta aynı riski çocukları dahi taşımaktadır (Kirby, 2005).

Elde edilen bulgular ve yapılan araştırmalar incelendiğinde, evlilik doyumunun artmasıyla evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin de paralel olarak artması, bireylerin evliliklerinden aldıkları doyumun öznel iyi olma düzeylerine büyük oranda katkı sağladığını göstermektedir. Evlilik ilişkisinde eşlerin birbirlerine destek olmaları, sevgi ihtiyaçlarını ve aynı zamanda psikolojik birçok ihtiyaçlarını karşılayabileceği için öznel iyi olma düzeylerini de arttırabilir. Yetim (2001)'in belirttiği gibi ereksel kurama göre; birey amaçlarına ulaştığında ve ihtiyaçları karşılandığında öznel iyi olma düzeyi de artar. Bu bulgu ve bilgilerden hareketle, evlilikten sağlanan doyumun bireylerin öznel iyi olma düzeyi arttıran bir yapı olduğu ve evliliğin bireyin yaşamında bir tampon görevi gördüğü söylenebilir.

Araştırmada, kontrol odağı değişkeninin evli bireylerin öznel iyi olma düzeyinin bir yordayıcısı olduğu ve evli bireylerin kontrol odağı ile öznel iyi olma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırma bulgusunu destekleyecek şekilde Tuzgöl-Dost'un (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da iç kontrol

odağına sahip öğrencilerin öznel iyi olma düzeylerinin dış kontrol odağına sahip öğrencilerinin öznel iyi olma düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelediğinde, dış kontrol odaklı bireylerin olumsuz olayların gerçekleşmesini engelleyemeyecekleri düşüncesiyle, iç kontrol odaklı bireylere oranla daha fazla kaygı, stres ve depresyon yaşadıkları görülmüştür. İç kontrol odaklı bireyler, olayların sorumluluklarını alıp başarı veya başarısızlıkta neden olarak kendilerini görürler. Dış kontrol odaklı bireyler ise başarı ve başarısızlık durumlarını hep kendileri dışındaki faktörler ile ilişkilendirme yaparak başarısızlıklarda diğerlerini suçlarlar ve dış faktörleri sorumlu tutarlar. Bu durumda, bireyler kısa süreli bir stres durumu yaşarlar (Solmuş, 2004). Öznel iyi olmanın kaygı, stres ve depresyon ile negatif yönde bir ilişki içinde olduğu düşünüldüğünde, araştırmadan elde edilen bulgu anlamlı bir hale gelmektedir.

Camp ve Ganong (1997), uzun süreli evliliklerde evlilik doyumu ve kontrol odağı arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu araştırma sonucunda iç kontrol odağına sahip bireylerin, evlilik ilişkilerinde daha doyumlu oldukları bulunmuştur. Yapılan bu araştırmadaki sonuçla birlikte, evliliğin bireylerin önemli yaşam doyum alanlarından olması ve iç kontrol odaklı bireylerin evliliklerinden daha fazla doyum almasıyla bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu kontrol odağı ve öznel iyi olma kavramlarının yapısıyla da açıklanabilir. İç kontrol odağına sahip evli bireyler, duygularını daha iyi ifade edebildikleri ve olayların sebeplerini içsel faktörlere yükledikleri için evliliğin niteliği de bu özelliklerden olumlu yönde etkilenebilir. Bireyler evlilik ilişkisinde duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri için daha az kaygı ve stres yaşayabilirler. Böylece olumlu duygulanım daha fazla oluşabilir. Evlilikte bireyler etkileşim halinde oldukları için bu gibi özellikler hem evliliği, hem de evliliğin öznel iyi olmayı olumlu yönde etkilemesini sağlayabilir.

Özetle, evlilik ve ailenin kültürümüzde önemi düşünüldüğünde evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerini etkileyen değişkenler Türkiye’de incelenerek alana kültürel bağlamda bir katkı sağlanmıştır. Ancak bu araştırma bu konuda ülkemizde yapılan ilk ve tek araştırma olduğu için bu bulgunun yeni araştırma bulgularıyla desteklenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca araştırmada Tuzgöl-Dost (2005) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen *Öznel İyi Oluş Ölçeği*’nin yetişkin örnekleme uyarlaması çalışmasının yapılması araştırmanın bir diğer katkısı olarak düşünülebilir.

Bu araştırma araştırmaya katılan evli bireylerin çift olarak alınmaması, evli olmayan bireylerle karşılaştırma yapılmaması gibi bazı sınırlılıklara sahiptir. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmaya katılan bireylerin çift olarak dahil edilmesi, evli bireylerin öznel iyi olma süreçlerinin başka değişkenlerle ilişkisi incelenmesi ve bu araştırmadaki model ya da yeni modeller evli olmayan, flört eden, ayrılık sürecinde olan bireylerle karşılaştırılarak önemli bulgular elde edilebileceği önerilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çiftler ve ailelerle çalışan uygulayıcılar aile üyelerinin problem çözme becerilerinin ve içsel kontrol odağı yöneliminin geliştirilmesi için planlamalar yapılması, araştırmacıların bu bağlamda deneysel çalışmalar yürütmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada çalışma grubunun özellikleri olan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik süresi, evlenme usulü, çocuk sayısı gibi sosyo-demografik değişkenler dikkate alınmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda sosyo-demografik değişkenlere ilişkin farklılıklar ortaya konulabilir.

Son olarak psikolojik danışma hizmetlerinin hem geliştirici hem de önleyici rolü dikkate alındığında, öznel iyi olma süreçlerinin psikolojik danışma uygulamaları içindeki önemi daha da belirginleşmektedir. Psikolojik danışmanların en önemli görevlerinden birisi danışanın iyi olma düzeyini arttırmasına ve korumasına destek olmaktır. Psikolojik danışma yardımı almak üzere başvuran kişiyi güçlendirmenin amaçlandığı psikolojik danışma sürecinde, öznel iyi olma düzeyinin artmasında etkili olabilecek tüm bilgiler önemlidir. Bu bakış açısından yola çıkarak, danışanlara yardım etmede bu çalışmanın bulgularından ve değişkenlerinden yararlanılabilir. Ek olarak, çiftlerle ve ailelerle çalışan psikolojik danışmanlar, araştırmanın bulgularından yararlanarak evli çiftlerin öznel iyi olma düzeylerini arttıracak psikoeğitim programlarının geliştirilmesi ve programda problem çözme becerilerine yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Basım, H.N., ve Çetin, F. (2010). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 1-13.
- Basım, H.N., Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 159-168.
- Biswas-Diener, R., Diener, E., ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, 133(2), 18-26.
- Blanchflower, D. G. ve Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88, 7-8, 1359-1386.
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*, Chicago: Aldine.
- Camp, P.L. ve Ganong, L.H. (1997). Locus of control and marital satisfaction in long-term marriages. *Families In Society*, 78, 624-631.
- Christian, J.L., OLeary K. L. ve Vivian, D. (1994). Depressive symptomology in marital discordant women and men: The role of individual and relationship variables. *Journal of Family Psychology*, 8, 32-42.
- Clark, A. E. ve Oswald, A. J. (1994). Unhappiness and unemployment. *Economic Journal*, 104, 648-659.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95,542-575.
- Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most people are happy, *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, Ed., Oishi, S. ve Lucas, E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H., ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19, 382-389.
- Fowers, B.J. (1993). Psychology as public philosophy: An illustration of the moral dimension of psychology with marital research. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, C.13, ss: 124-136.
- Glenn, N. D. (1990). Quantitative research on marital quality in the 1980s: A critical review. *Journal of Marriage and The Family*, 52, 818-831.
- Glenn, N. D. (1991). The recent trend in marital success in the United States. *Journal of Marriage and The Family*, 53, 261-270.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Hawkins, D.N. (2005). Unhappily ever after: Effects of long-term, low quality marriages on well-being. *Social Forces*, 84 (1), 451-471.
- Heppner, P.P., Reeder, B.L., ve Larson, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 537-545.
- Heppner P. P., ve Anderson W. P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9(4), 415-427.

- Heppner ,P., Withy, T.E., Dixson, W.E., Suzuki, L.A., Ahluvalia, M.K., O'Neil, J.M., Lucas, M.S., Lopez, S.J., Janowsky, K.M. ve Helms, J.E. (2004). Problem solving and human adjustment. *The Counselling Psychologist*, 32 (3), 341-484.
- Hünler, O.S. ve Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51),99-108.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Ailenin Çeşitliliği. İnsan Aile Kültür*. Remzi Kitabevi. 3. Basım. İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım. 4. Baskı. İstanbul.
- Kirby, J.S. (2005). *A study of the marital satisfaction levels of participants in a marriage education course*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Educational Leadership and Counseling Department, University of Louisiana, Monroe.
- Kottak, C.P. (2001). *Antropoloji: İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Küçükkaragöz Sakarya, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinde kontrol odağı ve öğrencilerinin kontrol odağının oluşumuna etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 72893).
- Myers, D.G., ve Diener, E. (1995).Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10- 19.
- Nezu, A.M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 35-138.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özgüven, H.D., Soykan, Ç., Haran, S., ve Gençöz, T. (2003). İntihar girişiminde depresyon ve kaygı belirtileri ile problem çözme becerileri ve algılanan sosyal desteğin önemi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 1-11.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being, In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* 52; 141-166. Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Selim, S. (2008). *Life satisfaction and happiness in turkey*, Social Indicators Research, 88, 531–562.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10, 196-205.
- Synder, D.K. (1997). *Marital Satisfaction Inventory, Revised (MSI-R) Manual*. Published by Western Psychological Services, Los Angeles.
- Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşamı ölçeği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 7, 1-7.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103–110.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,31, 188-197.
- Ünüvar, A, (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15- 18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:123194).

- Watson, D., (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1020-1030.
- Watson, D., Pennebaker, J. W., (1989). Health complaints, stress, and distress: Exploring the central role of negative affectivity, *Psychological Review*, 96 (2), 234-254.
- Weiten, W., Dunn, Dana S., ve Hammer, E.Y. (2009). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century*. (10. Baskı). Wadsworth, Cengage Learning.
- Winemiller, D.R., ve Mitchell, M.E. (1994). Development of a coding system for marital problem solving efficacy. *Illinois Institute of Technology, Department of Psychology, IIT Center, Chicago, IL 60616, U.S.A.*
- Yazıcı, H. (2001). Üniversite öğrencilerinde uyuma dönük başa çıkma davranışları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri, *VI. Ulusal ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Ankara.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye insan resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Zimbardo, R., (1985). www.queendom.com/tests/personality/lc_access.html. adresinden 3 Aralık 2010'da elde edildi.
- Zurilla, T. J., ve Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personnel Social Psychology*, 61(5), 841- 846.



Kültür Merkezli Psikolojik Danışma: Kuramsal Bir İnceleme¹

Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK²

Geliş Tarihi: 26.07.2013 Kabul Tarihi:12.12.2014

Öz

Bu makalede “Kültür Merkezli Psikolojik Danışma Yaklaşımı” ele alınmaktadır. Buna göre kültür merkezli psikolojik danışmanın amacı, temel kavramları, danışan ve kültürü, danışanın dünya görüşü, kültür merkezli psikolojik danışmada danışan-danışman ilişkisi ve psikolojik danışma becerileri ele alınarak önerilerde bulunulmuştur. Kültür merkezli psikolojik danışma yapanlar, bir yandan farklı kültürlerle ilgili bilgi sağlamanın yanında, toplumun bir üyesi olan insanları da kompleks olarak değerlendirmektedir. Buna bağlı olarak bu alanda çalışan psikolojik danışmanlar insanların dünya görüşlerine temel tutum, değer ve normlarını içinde bulunduğu toplum ve kültüre göre değerlendirmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültür merkezli psikolojik danışma, çok kültürlü psikolojik danışma, kültür.

¹ Bu makalenin bir bölümü “X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde” sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd.Doç.Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, gbcevik@adiyaman.edu.tr



Culture Centered Counseling: A Theoretical Survey

Submitted by 26.07.2013 Accepted by 12.12.2014

Absract

Culture-Centered Counselling: A Theoretical Study- In this study Culture-Centered Counselling Approach were reviewed. According to this, Culture Centered approach' aims and basic concepts were studied. Also, client and cultur, approaching worldviews, dimension of worldview, client-counsellor relation and skills reviwed in Culture-Centered Counseling approach. Culture-Centered counsellors do not only mean gaining more knowledge of other cultures, but even more it means understanding the complex processes through which people become members of communities and societies and construct their worldviews, basic attitudes, values, norms.

Key words : Culture centered counselling, multicultural counselling, culture.

Giriş

Dünyada kültürler birbirini etkilemektedir. Bundan dolayı insanoğlu bu etkileri anlamaya çalışmaktadır. Farklı profesyonel alanlar kültürlerin birbirini nasıl etkilediğini farkına varmaya çalışmaktadır. Özellikle kültür merkezli psikolojik danışma alanı buna ihtiyaç duymaktadır. Kültür, aynı gelenek ve birikimi paylaşan insanların yeni nesillere aktardıkları bir grup öğrenilmiş davranışlar bütünüdür. Kültür bir toplumun bütün ideallerinin ve sosyal kişiliğinin bir sembolüdür. Kültürün iki temel fonksiyonu vardır. Bunlardan birisi koruyuculuk (muhafazakârlık) diğeri ise, gelişme ve yenilemedir. Bunlar iç içedir ve birbirini tamamlamaktadır (Erkal, 1997,s.132).

Kültürün bu fonksiyonlarını işlevsel hale getiremeyen toplumun üyesi olan bireyler çatışma yaşamaktadır. Bundan dolayı kültür merkezli psikolojik danışma alanında çalışan profesyoneller danışanın sahip olduğu kültürel farklılıkları öğrenerek, danışmaya yön vermesi ve yeterlilik geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir (Sue, Arredondo ve McDavis, 1992). Bu yeterlilikler ise; a. Danışanın değerlerinin ve eğilimlerinin farkında olması, b. Danışanın farklı kültürel bakış açısını anlamaya çalışması ve c. Psikolojik danışmanın yeterli ve uygun psikolojik danışma becerisi ve tekniklerine sahip olması gerektiğidir. Bahsedilen her bir özellik psikolojik danışmanın şu üç boyutunu: a. İnanç ve tutumlarını, b. Bilgisini ve c. Becerilerini izlemektedir. Buna bağlı olarak psikolojik danışman danışanın farklı kültürel yapıdan ve geçmişten getirdiği kültürel yapılara bakarak kendisine bir yaklaşım belirlemesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Buna göre; 1. Danışan ve danışman birlikte psikolojik danışmanın ortak amaç ve beklentilerini belirlemelidir. 2. Psikolojik danışman danışanın kültürüne uygun iletişim becerilerini kullanmalı ve geliştirmelidir. 3. Karşılıklı tutum ve beceriler geliştirilmelidir. 4. Danışanın çevre koşulları anlaşılabilir şekilde danışma sürecinde izlenmelidir. 5. Evrensel ve kültürel özelliklere psikolojik danışmada dikkat edilmesi gerekmektedir (Launikari, Puukari, 2005, s.209). Kültür merkezli psikolojik danışma ülkemizde hem teorik hem de uygulamada yeni bir alan olduğundan bu çalışmanın bu alanda çalışan uzmanlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre bu derleme çalışmada sırasıyla kültür merkezli psikolojik danışmanın amacı, temel kavramları, danışan ve kültürü, danışanın dünya görüşü, danışan-danışman ilişkisi ve kültür merkezli psikolojik danışmada psikolojik danışma becerileri ele alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Kültür Merkezli Psikolojik Danışmanın Amacı

Rogers (1959; akt; Nelson-Jones, 2003, s.31) psikolojik danışmanın genel amacının, danışanın tam olarak fonksiyonda (olgun insan) bulunabilmesi için gerekli yardım süreci olarak nitelendirmektedir. Tam olarak fonksiyonda bulunan insanın özellikleri yaşantılara açık ve gerçekçi olarak algılayabilme, mantıklı olma, savunucu olmama, yaşamın varoluş süreçlerine bağlı olarak tanımlanmıştır. Öte yandan Dumont (1986, s.227) ve Taylor (1989, s.69) bireyin o toplumun hem bir parçası hem de farklı bir üyesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanın amacının gerçekleşmesi için danışanın kültürel yapısını ve temel yapılarını öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Karşılıklı olarak danışan ile psikolojik danışman kültürel yapıları öğrenmek için birbirine yardımcı olmaktadır (Dumont, 1986; Taylor 1989). Öte yandan kültür merkezli psikolojik danışma birçok yaklaşımı kapsamaktadır. Bu nedenle danışanın probleminin tanımlanmasına göre danışmanın amacı oluşturulmaktadır. Genel olarak danışan hümanistik yaklaşımla ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak danışanlar psikodinamik, davranışçı, hümanistik, gibi birçok yaklaşımla da ele alınmaktadır. Örneğin; kişinin kültürel olarak öğrendiği varsayımları psikodinamik bakış açısıyla değerlendirilirken, pekiştirilmiş davranışları davranışçı yaklaşıma göre ele alınmaktadır (Sue, Ivey ve Pederson, 1996, s.2). Buna göre kültür merkezli psikolojik danışmanın amacı, farklı kültürleri öğrenerek, bireylerin bağlı olduğu toplumları anlamaya çalışmak, bu toplumların içinde bulunduğu bireylerin dünyaya bakış açılarını, temel tutumlarını, değerlerini ve normlarını anlamaya çalışarak müdahale teknikleri geliştirmektir (Maruyuma 1992, s.35; Seeley 2000, s.59). Sonuç olarak kültür merkezli psikolojik danışma danışanın problemine göre birçok yaklaşımı içine alan bir yaklaşımdır. Psikolojik danışmanın genel amacı ise danışana etkili psikolojik danışma yapılabilmesi için öncelikle bireyin bağlı olduğu kültürün tanımlanması, kendisini ve dünyayı algılamasının çözümlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kültür Merkezli Psikolojik Danışmada Temel Kavramlar

Kültür merkezli psikolojik danışmada, hem psikolojik danışman yeterliliklerini, hem de kültüre duyarlı danışman yeterliklerini ayırmadan ikisini de özümsemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak psikolojik danışmanın insancıl bir tutumda olması, kendi kendinin farkında olması (self-awareness), kültürel farklılıklara duyarlı, kendi duygularını ifade edebilen, başkalarına model olma becerisi, özverili, etik ilkelere duyarlı, kendi ve danışanın becerileri hakkında sorumluluk duyan özelliklerde olması gerektiği ifade

edilmektedir (Launikari ve Puukari, 2005, s.33). Buna karşılık Sadowsky, Taffe, Gutkin ve Wise, (1994) kültür merkezli psikolojik danışman yeterliliğini şu şekilde ayırmaktadır: Çok kültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve çok kültürlü danışman-danışan ilişkileri olarak ayırmaktadır. Psikolojik danışma ilişkisi genelde danışan ile psikolojik danışman arasında karşılıklı bir etkileşimdir. Bu etkileşimde temel olan *transferans ve kontr-transferans* kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlar psikoanalitik teorilerde kullanılmakla birlikte, kültür merkezli psikolojik danışma açısından da önemlidir. Transferans çoğu zaman bilinçsizce danışanın başka insanlarla ilgili duygularını psikolojik danışmana taşımasıdır. Transferans yeni kültürel yapıya uyum sürecinde kendi kültürel yapısına uygun tepki ve duyguları ile ilişkilidir (Nelson-Jones, 2003, s.101). Buna karşılık Kontr-transferans psikolojik danışmanın geçmişteki önemli ilişkilerinden kaynaklanan tepkilerini danışana aktarmasıdır. Transferans ve kontr-transferans danışma ve terapi ilişkilerinde karşılaşılan (özellikle duygusal tepkilere) dinamikleri anlamaya yarayan kavramlardır (Launikari ve Puukari, 2005, s.34). Psikolojik danışmanın kendi değer yargılarını, inançlarını, sosyo-kültürel geçmişini, kuramsal yaklaşımını ve benimsediği kuramın kültüre duyarlılık açısından sınırlılıklarını iyi bilmesi gerekir. Psikolojik danışman kendisi ile ilgili farkındalığı sayesinde danışanların fenomenolojik dünyasını çok daha iyi anlayabilir (Erdur-Baker, 2007). Psikolojik danışmanın kültürel yapısından kaynaklanan basmakalıp tutumlarının ve önyargılarının farkında olması önemlidir. Bu nedenle psikolojik danışmada şu iki sorunun cevabı önem taşımaktadır: a. Psikolojik danışman için danışan neyi ifade ediyor? b. Danışan için danışman neyi ifade ediyor? Bu iki sorunun cevabı psikolojik danışmanın devamlılığı açısından önem taşımaktadır (Launikari ve Puukari, 2005, s.34). Literatür incelendiğinde kültür merkezli psikolojik danışma açısından önemli olan bir başka kavramında *empati ve saygının* olduğu ortaya çıkmıştır. Gelso ve Carter (1985) empati ve saygının etkili psikolojik danışma yapmada kolaylık gösterdiğini açıklamışlardır. Çünkü empati danışanın öznel dünyasında bakabilmeyi gerektirmektedir, saygı ise danışanın olduğu gibi kabul edilmesini gerektirmektedir.

Kültür merkezli psikolojik danışmada önemli bir başka kavramda *terapötik ilişkidir*. Terapötik ilişki danışma ilişkisinde bilinçli bir şekilde işbirliğine dayalı, danışanın izni dâhilinde sorulan soru, karşılıklı hedeflerin olduğu, problem çözme ve geleceğe dair yolların bulunduğu psikolojik danışma sürecidir (Launikari ve Puukari, 2005, s.35). Bir başka açıdan Bordin (1975) çalışma işbirliğini (working alliance) üç boyuta dayandırmaktadır: a. Danışan

ile psikolojik danışman arasındaki kurulan duygusal ilişki, b. Danışma için karşılıklı olarak belirlenmiş amaçlar ve c. Danışma yapısı üstünde yapılan anlaşmadır. Danışan ile psikolojik danışman arasında yapılan *çalışma işbirliği (working alliance)* farklı kültürel yapılardan gelen danışanlar psikolojik danışmanlar arasında fikir birliği oluşmasına neden olmaktadır. Çünkü danışan ve psikolojik danışman arasında iki eşit düzeyde bir terapötik ilişki vardır. Danışanın ihtiyacı bir otoriteden yaşamını düzenlemeye yönelik öğüt almak değil, psikolojik danışmanın yardımı yoluyla kendi gelişimi için kullanmaktır. Öte yandan danışanlar psikolojik danışma süreci hakkında yeterince bilgi sahibi olmayabilir. Bundan dolayı psikolojik danışman psikolojik danışma servislerinin çalışma biçimlerini, amaçlarını, nasıl yardımcı olabileceklerini, danışma prosedürünü, danışma yaklaşımı ve metotlarını açıklaması gerektiği vurgulanmıştır.

Danışan ve Kültürü

Her toplumun kendine özgü bir kültürü bulunmaktadır. Kültürel özellikler yalnız ülkeden ülkeye değişmemektedir. Aynı ülkenin kent ve köylerinde, hatta aynı kentin farklı mahallelerinde oturan insanların da kendine özgü kültürleri, gelenek ve görenekleri vardır (Baymur, 1994, s.274). Kültür merkezli psikolojik danışmada danışan içinde bulunduğu kültürden ayrı düşünülmemektedir. Danışanın hangi kültürden geldiği psikolojik danışmada önem kazanmaktadır. Danışanın hangi kültürden geldiğini anlamak için aşağıdaki özellikleri irdelemek gerekmektedir (Launikari ve Puukari, 2005, s.28). 1. Demografik değişkenleri (yaş, cinsiyet, oturduğu yer, vs.) 2. Statü değişkenleri (sosyal, eğitim, sosyo- ekonomik düzey, v.s) 3. Bağlı olduğu örgüt ya da kurumlar (formal ya da informal).

Yukarıdaki her bir özellik danışanın kültürü hakkında psikolojik danışmana bilgi vermektedir. Birey içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını, davranışlarını, konuşma ve giyiniş biçimlerini benimseyerek o toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Aynı zamanda evlenme, doğum, sünnet gibi merasimler, çocuk bakımı, eğlenme tarzları, atasözleri, batıl inançlar, eğitilmiş ya da eğitimsiz birçok bireyin kişilik özelliklerini etkilemektedir (Baymur, 1994, s.273). Aynı zamanda birey içinde bulunduğu kültürden etkilenerek, buna yönelik tutum geliştirebilmektedir. Kağıtçıbaşı (1999, s.124) kalıplaşmış tutumların, küçük yaşlarda başladığını, bu tutumların gelişiminde politik, tarihsel, ekonomik ve kültürel çeşitli etkenlerin rol oynadığını, başka insanlardan kulaktan dolma edinilen bilgilerle beslendiğini, gerçek bilgi eksikliğini giderme ve kişi için gerçeği tanımlama görevini gördüğünü vurgulamıştır.

Öte yandan insan davranışlarının bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle açıklanabileceğine vurgu yapılmıştır. Diğer bir deyimle, davranış, çevre ve kişisel faktörler birbirini çok yönlü olarak etkilemektedir. Gündelik hayattaki öğrenmelerin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir, yani kasıtlı bir öğretim olsun veya olmasın, diğer insanlarla ilişki sonucunda gerçekleşmektedir. Konuşmayı, yemeyi, içmeyi, otobüse binmeyi, kahveye gitmeyi vb. başkalarını gözleyerek öğreniriz. Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bireyler cinsel kimlik rollerini öncelikle anne babasını gözleyip taklit ederek öğrendiği belirtilmektedir (Bacanlı, 2005, s.41; Yeşilyaprak, 2003, s.204). Benzer olarak kültürün birey üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada Abu-Rayya (2006) kültürel olarak farklı yapılardaki bireylerin psikolojik iyi olma, etnik ve ego kimliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Arap ve Avrupa etnik kimliklerinin etnik davranışlarla birleştiği, kabul, ait olma ve etnik grubun bir parçası olarak birlik duygusunun başarısı katılımcıların psikolojik iyi olma ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Öte yandan Bagley ve Copeland (1994) araştırmalarında 34 Afrikalı ve 48 Afro-Amerikan kökenli üniversiteden mezun olmuş öğrenciler arasında kimlik ve problem çözme becerileri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, problem çözme becerilerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öte yandan Afrikalı öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre yeni bir çevreye uyum sağlama tecrübelerinin üç sene sürdüğü ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada Ramos-Sánchez ve Atkinson (2009) Amerika'da yaşayan Meksikalı yükseköğretim öğrencilerinin yeni bir çevreye uyum sağlamasını, kültürel değerlerini, yardım etme amaçlarını incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Meksikalı Amerikalıların kültürel kökenlerini kaybettikleri ve genel statülerini artırdıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kültürel bir özellik olan yardım etme durumlarını daha az tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Sonuçta yapılan araştırmalara bakıldığında kültür ile birçok sosyo-psikolojik değişken (evlenme, doğum, sünnet gibi merasimler, çocuk bakımı, eğlenme tarzları, atasözleri, batıl inançlar, kalıplaşmış tutumlar, politik ve tarihsel olaylar, vb.) arasında ilişki olduğu görülmektedir. Birey ile kültürü arasında karşılıklı olarak bir etkileşim bulunmaktadır. Kültür merkezli psikolojik danışmada, psikolojik danışmanlar danışanların kültürüne ait edinilmiş inanç ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak danışmaya yön verebileceği ve bu değişkenlere bağlı olarak müdahale teknik ya da programları geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Danışanın Dünya Görüşü

Kültür merkezli psikolojik danışmada yaşam ve yaşamın anlamı hakkında temel sorular önem taşımaktadır. “Gerçek” hakkındaki farklı düşünceler yaşam kavramı ile ilgilidir. Algımız bizi nasıl etkiler? Ben kimim? İnsanoğlu için bunun anlamı nedir? Yaşamın anlamı nedir? Ben nereye gidiyorum? Benim için diğer insanlar ne anlam taşımaktadır? Bütün bu sorular dünya görüşünün temel bir parçası olmaktadır. Danışan dünyaya kendi perspektifinden bakmaktadır. Bireyin dünyaya bakışı var olma, insanoğlu ve realite hakkında birçok varsayımı içermektedir. Aynı zamanda dünya görüşü kişiler arası ilişkileri ve doğa ile ilgili görüşlerini de kapsamaktadır (Launikari ve Puukari, 2005, s.104).

Öte yandan danışanın dünya görüşü kompleks olabilmektedir. Çünkü danışanın “gerçek” hakkındaki varsayımları kültürün kökenine bağlıdır. Psikolojik danışmanlar bir yandan danışana ait dünya görüşünün farkında olurken, diğer yandan kendi dünya görüşünün de farkında olarak danışanı bu konuda etkilememesi gerektiği belirtilmektedir (Arrendondo 1998; Burn, 1992; İbrahim, 1991; Jakson ve Meadow, 1991; Sue, Arrendondo ve Davis, 1992; Trevino, 1996). Psikolojik danışman, danışanın dünya görüşüne ait kültürel çatışmaları çözmeyi ve danışanın kültürel farklılıklarla baş edebilmesi için yardım etmeyi sağlamalıdır (Coleman, 1997). Danışanın dünyasını değerlendirmek için dünya görüşü hakkında pratik veriler elde edilmesi gerektiği ve elde edilen bu verilerin işlevsel olmasa da danışanı anlamamızı sağlayacağı vurgulanmıştır. Benzer olarak Sue, Arredondo ve McDavis (1992) danışanın dünya görüşünü öğrenmenin ve buna saygı duymanın psikolojik danışma sürecinde ilişki (raport) kurma açısından yararlı olacağını rapor etmektedir.

Buna karşılık dünya görüşünün değişik boyutları içerdiği belirtilmektedir. Dana’ya (1993) göre dünya görüşünün iki bileşeni bulunmaktadır: 1. Grup kimliği ve 2. Bireysel kimlik. Psikolojik danışmada bir insanın algıları bu boyutlardan etkilenmektedir. Benzer olarak Jackson ve Meadows (1991) dünyaya bakışın altını çizerek ve filozofik varsayımlardan yola çıkarak dünya görüşünü tartışmışlardır. Dünya görüşünün kültürel yapının derin bir parçasını temsil ettiğini ve bunun yanında kültürel farklılıkları anlamının gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşılık Deurzen-Smith (1988, s.127) farklı dünya görüş açılarını anlamamızda varoluşsal bir yaklaşım sunmaktadır. Bu varoluşsal yaklaşım, kişinin kişisel dünyaya bakış açısını yorumlamada bir harita sunmaktadır. Bu varoluşsal boyutların dört bileşeni kapsadığı belirtilmektedir. Bunlar *Fiziksel (Milwelt)*, *sosyal (Umwelt)*, *kişisel (Eingenwelt)* ve *ideal (Überwelt)* boyuttan oluşmaktadır.

Hofstede (1991) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise bireylerin dünya görüşünün oluşumunda sahip olduğu kültürün önemi vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda dört sentetik kültür (Alfa, Beta, Gama ve Delta) ortaya çıkmıştır. *Alfa kültürü* üyeleri arasında güç ve statü açısından eşitsizlik olduğu, bazı üyelerin diğerlerinden daha fazla fırsat ve kaynaklara sahip olduğu, adalet ve eğitimde eşitsizliğin bu kültüre mensup üyeler arasında gerekli olarak görüldüğü, üstlerine bağımlılık hissettikleri ve dünya görüşlerinin de bu değişkenlerden etkilendiği bildirilmiştir. Öte yandan *Beta kültüründe* zamanın para olarak görüldüğü, iyi ya da kötü olan şeylerin kutuplaştırılarak kategorize edildiği, eğitim sisteminde bütün cevapların öğretmenlerden beklenildiği vurgulanmıştır. Buna karşılık *Gama kültüründe* yüksek bireysellik ve çekirdek aile yapısı ön planda olduğu, üyeler arasında gevşek bağların olduğu, kişisel zaman ve özgürlüğün gamalar için önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim sisteminin amacı nasıl öğrenildiğini öğretmenin yanında, kişisel başarı ve becerileri öğretmek olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan *Delta kültürü* erkeksi toplumlar olarak nitelendirilmiştir. Sosyal cinsiyet rolleri açıkça ayrıldığı, güce sempati duyulduğu, erkeklerin politikada, toplumda ve işyerlerinde belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Kadınların ise, liderleri alkışlayan durumda olduğu belirtilmiştir. Delta üyeleri için okulda başarısız olmak felaket olarak görüldüğü, onlar için performans önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Kültür Merkezli Psikolojik Danışmada Danışan-Danışman İlişkisi

Kültür merkezli psikolojik danışmada danışan-danışman ilişkisi bir yardım ilişkisidir. Psikolojik danışman danışanın kişisel hikayesini, problemlerini içeren hikayesini dinler. Burada şu sorular akla gelebilir: danışan kendini ne şekilde açıklayacak? Danışan bu ilişkide ne kadar dürüst olacak? Danışan psikolojik danışmanı bir memur, ya da bir kurumun temsilcisi olarak görebilir. Bu nedenle farklı kültürel yapılardan gelen bir bireyde bir ofis imajı ve sorulan sorular korku verebilir. Bu yüzden danışan dürüst davranmayabilir. Danışan dürüst olmadığı için problemleri de gerçek olmayabilir. Danışan işbirliğine hazır ve gönüllü olduğu zaman problemlerinin çözümü içinde bir adım atmış olmaktadır. Psikolojik danışman danışanı kompleks olarak göz önünde bulundurması gerektiği belirtilmektedir. Psikolojik danışmanın danışana ilk görüşmede soracağı sorular şunlar olabileceği belirtilmektedir: 1. Psikolojik danışma hakkında ne biliyorsun? 2. Ben gerçekten seninle ilgilenir ve sorununu çözer miyim? 3. Psikolojik danışmandan ya da benden beklentin nedir? Bu sorular danışanın

psikolojik danışma ve danışmanla ilgili bilgi sahibi olabilmesini de sağlamaktadır (Launikari ve Puukari, 2005, s.45-46).

Benzer olarak Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nde (ACA, 1995) psikolojik danışmanlara kendi kültürel alt yapılarından farklı danışanlar konusunda bilgi sahibi olmaları ve farklılıklara duyarlı olmalarını vurgulamaktadır. Psikolojik danışmanların toplumdaki farklılıkları görmesi, her danışanın ayrı birey olduğunu ve kültürler arası bir yaklaşıma sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Kültür Merkezli Psikolojik Danışmada Psikolojik Danışma Becerileri

İlgili literatür incelendiğinde kültür merkezli psikolojik danışma açısından öncelikle psikolojik danışmanın planlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Launikari ve Puukari, 2005, s.49). Kültür merkezli psikolojik danışma iyi bir planlamanın yanında objektif olabilmeyi de içermektedir. Ayrıca, psikolojik danışmanın görüşme stilini ve uygun bulunduğu psikolojik danışma yaklaşımını gözden geçirmesine de ihtiyaç duymaktadır. Örneğin, daha resmi mi olmak gerekir? Konuşmanın rahatlatıcı mı olması gerekir? Yapılandırılmış uzun bir soru listesi ile görüşmenin yapılması mı gerekir? Ya da yapılandırılmamış mı olması gerekir? Kültür merkezli psikolojik danışmada tipik olarak beş aşamanın dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (Pedersen ve Ivey, 1993, s.88) :1. *Başlama*: Bazı kültürlerdeki danışanlara ilk görüşmenin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verilmesine ihtiyaç duyulabilir. Psikolojik danışman görüşmenin amacını belirterek, açık ve kapalı uçlu sorular kullanılarak görüşmeyi yapılandırır. 2. *Dinleme*: Psikolojik danışman danışanın problemini aktif dinleyerek daha sonraki görüşmeler için uygun müdahale yöntemlerini belirler. 3. *Odaklanma*: Danışanın problemine daha çok açıklık getirmesi, odaklanılması sağlanır. 4. *Sonlandırma*: Danışmada konuların gelişimi ve sonuçlandırılması psikolojik danışman tarafından izlenir. 5. *Kullanma*: Görüşmede danışma ortamından öğrenilen şeylerin danışanların kendi amaçlarına uygun olarak yaşamında kullanması. Kültür merkezli psikolojik danışmada psikolojik danışmanın danışan merkezli yönlendirmeci yaklaşımları kullanması önemlidir. İyi bir görüşmenin yapılabilmesi için belirli durumlar için belirli iletişim becerilerini kullanma ve programlanmış cevaplar ya da kişisel beceri için standardize edilmiş kişisel becerinin ötesine geçmeye dayanmaktadır (Pedersen ve Ivey, 1993, s.89). Psikolojik danışmanın planlanmasının yanı sıra kültür merkezli psikolojik danışmada önemli olan temel becerilerde bu süreci etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu beceriler: *geribildirim becerileri, temel katılım becerileri,*

açıklama, özetleme cesaretlendirme becerileri, soru sorma becerileri, duygunun (feeling) ve içeriğin (meaning) yansıtılması, yüzleştirme (confrontation) ve arabuluculuk (meditation) becerileri, odaklanma (focusing), yönlendirme (directing) ve yorumlama (interpreting) becerileridir. Bu becerilerin kültür merkezli psikolojik danışmanın gelişmesinde, yön vermesinde ve danışanın problemlerine müdahalede önemli beceriler olduğu düşünülmektedir. Aşağıda bu beceriler kültür merkezli psikolojik danışma açısından açıklanmıştır.

Geri Bildirim Becerileri (Feedback Skills): Kültür merkezli psikolojik danışmada geri bildirim becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Uygun geri bildirim becerilerinin verilebilmesi için psikolojik danışmanın danışmayı yapılandırması gerekmektedir. Eğer geribildirim uygun bir şekilde verilmezse, etkileşim olumsuz sonuçlara neden olabileceği, psikolojik danışman tarafından gönderilen mesajın alınan mesajdan farklı olabileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle geribildirim danışan tarafından doğru algılandığından emin olunması gerektiği belirtilmektedir. Uygun bir geribildirim için; 1. Psikolojik danışman danışanın kendisi ya da kişiliğinden ziyade davranışlarına odaklanmasının, 2. Psikolojik danışmanın anlam çıkarmadan çok gözlemlere odaklanması gerektiğinin, 3. Yargıdan çok tanımlamaya çalışmanın, 4. Şimdi ve burada ilkesine bağlı olmanın, alan ve zamandan uzak konu ve görüşmeler danışanın yaşamına katkı sunmayacağına, 5. Öğüt vermekten çok bilgi paylaşımına odaklanmanın, 6. Niçin söylediğinden çok ne söylediğine odaklanmanın önemine vurgu yapılmıştır. 7. Kullanılabilecek kadar bilgi vermenin, psikolojik danışmanın gereğinden fazla bilgi vermesi danışan tarafından özümsemeyebileceği bildirilmiştir. 8. Danışmanın kendisi için kullanışlı olmayan ve diğer insanlar için kullanışlı olan bilgiyi odaklanmasının önemli olduğu rapor edilmiştir (Pedersen ve Ivey, 1993, s.89). Uygun geribildirim vermek ise kültürden kültüre farklılaşmaktadır. *Örneğin;* maskülen toplumlarda fiziksel güce, para ya da maddi değerlere daha fazla önem verilebildiğinden, yarışmacı olabilecekleri vurgulanmıştır. Bu nedenle bu toplumlarda geribildirim verirken psikolojik danışmanın para, maddi değerleri, kültürel kahramanları, ya da yüksek statüdeki kişilerle ilgili bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan sosyal statü farklılıklarının belirgin olduğu toplumlarda ise geri bildirim becerileri kullanılırken, hiyerarşik gücün farkında olunması gerektiği, kibar, yumuşak bir ses tonuyla konuşulması, yardım etme sürecinde cesaretlendirmek gerektiği, resmi ve doğrudan göz kontağı kurmaktan sakınılması gerektiği vurgulanmıştır (Pedersen ve Ivey, 1993, s.90).

Temel Katılım Becerileri (Basic Attending Skills): Katılım (attending) temel danışmanlık becerilerinden biridir. Seansta söylenen ve olan şeylere dikkat etmek açısından önemli olduğu, sessiz ya da daha az konuşan danışanların cesaretlendirilmelerini sağladığı ve diğer bütün görüşme tekniklerine dayanan bir temeli olduğu bildirilmiştir. Dikkatli gözlemlerde sözlü ve sözlü olmayan mesajların yorumlanmasına ve tanımlanmasını kolaylaştırdığı ve katılımın temel işlevinin ise danışanın problemi hakkında cesaretlendirmek olduğu belirtilmektedir. Bazı kültürlerde daha az sözlü iletişimin kullanıldığı, bu nedenle temel katılım becerilerinin danışanın değişmesi için uygun bir yaklaşım olduğu vurgulanmıştır. Danışmanın hoş görülmesi, danışanın sözlü ya da sözsüz, doğrudan ya da dolaylı kendini ifade etmesini yardımcı olmaktadır. Hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişim danışanın eşit olarak psikolojik danışmaya katılması için önemli olduğu vurgulanmıştır (Pedersen ve Ivey, 1993, s.104).

Benzer olarak Ivey (1988, s.27) katılımı dört boyuta dayandırmaktadır. Birinci boyut gözlerin kullanılmasıdır. Bazı kültürler doğrudan gözlerle kontakta geçilmesini isterken, bazı kültürlerin ise bunu istemediği, bu nedenle danışmanın göz kontağı ile ilgili kültürel değerleri öğrenmesinin önemli olduğu rapor edilmiştir. Bütün kültürlerde gözler ilgi ve anlamın ifadesi olarak kullanılır. Danışanın göz kontağı ile ilgili kullandığı, tercih ettiği model danışman tarafından model olarak alınması ve not alınması gerekir. İkinci boyut vücut dilinin kullanılmasıdır. Bu daha çok belirsiz ve yorumlanması zor olmasına karşın, genellikle çok önemlidir. Danışanın vücut diline dikkat etmek ve danışmanın iletişimini ve anlamını kusursuz bir şekilde olup olmadığı emin olmak için danışana sormak gerektiği vurgulanmıştır. Üçüncü boyut sesle ilgili niteliklerdir. Danışmanın ses tonu ve konuşması danışanın iletişimi ve duyguları üzerinde etkili olmaktadır. Psikolojik danışman ya da danışan yerel bir dil kullandığında bu özellik önem taşımaktadır. Dördüncü boyut sözlü takiptir. Psikolojik danışman danışan için gerekli bir söz takibinde kalması önemlidir, kafa karıştırıcı ve dolaylı olarak ifade etmek farklı kültürlerden gelen danışanlar açısından yanlış anlaşılmalara neden olabileceği belirtilmektedir.

Açıklama (Paraphrasing), Özetleme (Summarizing) ve Cesaretlendirme (Encouraging) Becerileri: Kültür merkezli psikolojik danışmada açıklama, özetleme ve cesaretlendirme becerileri ile danışman danışanı psikolojik danışmada konuşulan konularla ilgili aktif olarak

dinlediğini göstermektedir. Bu becerilerin danışanı görüşme sürecinde fikirlerini daha çok dile getirmeye istekli olmasını ve daha çok anlaşılmiş hissetmesine yol açacağı rapor edilmiştir. Bu becerilerle konunun açıklığa kavuşması sağlanarak danışanın kendisini anlamasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu beceriler danışma seanslarını azaltmasına yardımcı olarak daha etkili bir danışma süreci sağlamaktadır. *Açıklama becerileri* konunun amacına uygun söylenen şeyin özü hakkında danışmanın danışanın kendi kültürüne ait sözcükleri ile verilecek mesaja dair geri bildirim vermeyi içermektedir. Doğru açıklama güvenle yeni materyalin danışmana açıklanmasına izin vermektedir. Öte yandan sesin tonu ve vücut dili açıklamanın önemli bir parçasıdır. Psikolojik danışmanın açıklamayı doğru olarak yapması mesajın doğru olarak algılanması açısından önemlidir. Danışanın olaylar hakkındaki düşünce ve duyguları kültürel değerlerinin etkisini taşımaktadır. Bu nedenle danışanın kültürüne ait algılama ve yorumlamalarını psikolojik danışmanın bilmesi ve bu becerileri psikolojik danışmada kullanmayı gerektirecektir.

Buna karşılık *Özetleme becerileri* açıklamalardan daha uzun ve daha çok bilgi içermektedir. Bu beceri genellikle görüşmenin başlangıcında ya da sonunda, zaman zaman psikolojik danışmanın konu değiştirmeye gerek duyduğunda geçişi sağlamak için kullandığı bir beceridir. Özetlemeler genellikle fazla zaman alır, hem sözlü ve hem de sözlü olmayan alınan ve verilen mesajları içermektedir. Örneğin, çoğu etnik grupta bir konudan bahsedilirken kendi kültürlerine ait temel bir hikaye ediliş biçimi vardır. Bu ifade ediliş biçimini danışanında danışma ilişkisinde ve iletişimde kullanacağı rapor edilmiştir. Bu hikaye ediliş biçiminin psikolojik danışman tarafından özetleme yapılırken danışanın kişisel hikayesinin kendi kültürüne özgü olarak hikaye edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşılık *Cesaretlendirme becerileri* görüşmenin kesilmeden danışman tarafından yapılan baş sallamaları, açık elli mimikler, “um, hmmm”, anahtar sözcüklerin tekrarı ya da görüşmede rahatlatma anlamı taşıyan diğer sözlü ve sözsüz içerikleri kapsamaktadır. Sessizlik bile cesaretlendirici olabilmektedir. Teşvik eden konu konuşmaya devam etmek için danışmanın cesaretlendirmesi ve mümkün olduğu kadar konuşmasının az kesilmesini içermektedir. Cesaretlendiricilerin aşırı derecede kullanılması ise gereğinden fazla danışanı zorlayabildiği rapor edilmiştir (Pedersen ve Ivey, 1998, s.117-119).

Soru Sorma Becerileri (Question-Asking Skills): Soru sorma becerileri ile psikolojik danışman açık ve kapalı uçlu sorular sorarak danışmada bilgi edinilmesine, danışanın uygun

kararları alabilmesi ve görüşme hakkında spesifik detayları anlamasına yardımcı olmaktadır. Sanders (1966) psikolojik danışmanın basit temel sorulardan aşama aşama kompleks sorulara doğru bir yol izlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öte yandan Ivey (1991, s.107) ise danışmanın danışan için beş farklı gelişim düzeyi sorusunun (başlangıç düzeyi soruları; duyu-motor düzeyi soruları, somut işlemler düzeyi soruları, soyut işlem düzeyi soruları ve diyalektik-sistemik düzeyi soruları) olduğunu vurgulamıştır. Danışanın bilişsel gelişim düzeyine göre soruların sorulması gerektiği vurgulanmıştır. Danışanın gelişimine göre her bir soru farklı bir amaç gerektirebilir. Amacın gerçekleştirilmesinin ardından bir üst düzeyde soru sorulması gerektiği vurgulanmaktadır. Başlangıç düzeyi sorularında danışman danışanı problem için mümkün olduğunca cesaretlendirir, ardından özetleme ve açıklamalarda bulunur. Duyu-motor düzeyi sorulara geçildiğinde, danışman danışanın dünyaya bakışını anlamaya çalışır ve danışanın problemi danışanın duyusal, görsel algılarıyla somutlaştırılmaya devam edilmektedir. Böylece problemler tanımlanır. Duyu-motor düzeyi sorularıyla danışman danışanın olayları tanımlamasına yardımcı olarak durumu anlamasına yardımcı olmaktadır. Üçüncü düzey soruları olan somut işlemler düzeyi sorularında danışman olaylar ve duygular üzerinden daha az vurgu yaparak olayların gerçekçi bir zeminde birleştirilmesi için uygun sorular sormaktadır. Danışman danışanın probleminden önce ve sonra ne olduğuna dair olayları tanımlamasını isteyerek problem hakkında danışanın düşünmesini kolaylaştıracak sorular sormaktadır. Ardından soyut işlem düzeyi sorulara geçildiğinde danışman yorumlama ve analize geçmeden önce danışanın olaylar hakkında tekrar konuşmasını sağlayacak sorular sormaktadır. Danışman danışanın problemi hakkında özet yapması için cesaretlendirilerek problemlerin içeriğinin daha kompleks olduğunun görmesi sağlanmaktadır. Beşinci düzey olan diyalektik/sistemik düzeyi sorularında danışman danışanın problemini bütün olaylarla birlikte bütünleyici olarak nasıl yapılandırıldığını görmesini sağlamasına yardımcı olmaktadır. Danışman bu düzeyde danışanın problemi hakkında farklı bakış açılarına sahip olmasına yardım ederek çözüm için yollar bulunmasına yardım edilir. Ardından danışan çözümler için cesaretlendirilerek ve durumu kontrol için bir yapı denemesine yardımcı olunur. Öte yandan Ellis ve Grieger (1977, s.37) Akılcı-Duygusal Terapi’de sokratik tarzda soru sormayı önermektedir. Bu terapide de benzer olarak danışanın bilişsel düzeyine yakın sorular sorulmaktadır. Buna karşılık Rogers (1951, p.497) danışmanın olayları beyan eden soruları sorması gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan danışanın problem olan konu ile ilgili bilgi verebilmesi için kültürüne uygun sorular sormak

gerekmektedir. Örneğin, psikolojik danışman, danışmada bireyselliğin önemsendiği toplumlarda başlangıç düzeyi soruları sorarken “bugünkü seansımızda size nasıl yardımcı olabilirim” şeklinde bir soru sorabilir. Buna karşılık hiyerarşik ve sosyal statü farklılıkların olduğu toplumlarda başlangıç düzeyi sorusu şu şekilde olabilmektedir: “bugünkü seansımızda ne konuşmak istersiniz?” şeklinde olabilmektedir. Farklı soru sorma biçimlerinin nedeni, danışanların farklı kültürel altyapılardan gelmeleri ve kültürel faktörlerin danışanların algıları ve kendilerini açma düzeyleri üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Pedersen ve Ivey, 1998, s.133).

Duygunun (Feeling) ve İçeriğin (Meaning) Yansıtılması: Kültür merkezli psikolojik danışmada duygular yansıtılırken psikolojik danışmanın danışanın kompleks süreci ile ilgili duygularının açığa çıkarılması ve açıklık getirilmesine yardımcı olmaktadır. Psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışman danışanın duyguları hakkında geribildirim vererek psikolojik danışmaya odaklanılmasına ve konunun açığa kavuşturulmasına yardım etmektedir. Zaman zaman danışan duygularını birbirine karıştırır ya da ne hissettiğini anlayamamaktadır. Psikolojik danışmada duygular açığa çıkarılmazsa konu daha çok karmaşık hale gelerek çözümden uzaklaşmaktadır. Özellikle de psikolojik danışman ve danışan farklı kültürlerde ise duygular ve problemler karıştırılabilmektedir. Bu nedenle zaman zaman danışmanın duyguları yansıtması gerekir, ardından danışana bu duygunun doğru olup olmadığı sorularak kontrol ettirilmesi gerekmektedir (Pedersen ve Ivey, 1998, s.149).

Öte yandan içerik yansıtma ile danışanın inançları ve değerlerinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır. İçeriğin yansıtılması danışanın olayları doğru anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Böylece danışan amaçlarını keşfedebilir ve olayları daha derinden anlama fırsatı yakalamaktadır. Kültür merkezli psikolojik danışmada içeriğin doğru yansıtılması belirli faktörlere bağlıdır. Bu faktörler danışanın kültürüne ait bilgi sahibi olma, bu kültüre ait duyguların farkında olunması ve buna bağlı olarak psikolojik danışmanın empati kurabilme becerisini içermektedir. Bu faktörler farklı kültürel yapıların açığa kavuşturulması ve tanımlanmasını sağlamakla mümkün olmaktadır. Psikolojik danışmanın içerik ve duyguyu yansıtabilmesi için empati kurması gerekmektedir. Empati ise danışanın psikolojik danışmada verdiği sözlü ve sözsüz mesajların psikolojik danışman tarafından doğru anlaşılmasına bağlıdır. İçerik ve duygu yansıtılırken konunun içeriğine

odaklanılmasına, danışanın duygu ve davranışlarına benzer olmasına özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Pederson, 1990).

Yüzleştirme (Confrontation) ve Arabuluculuk (Mediation) Becerileri: Her kültürdeki kurallar ve iletişim biçimleri birbirinden farklıdır. Yüzleştirme becerileri kullanılırken bu kural ve iletişim biçimleri tartışılarak yüzleştirme yapmak yararlı olabilmektedir. Öte yandan Ivey (1988, s.237) bir problemi çözmek için yeterince uyuşmazlığın olabileceğini vurgulamaktadır. Bu durumda danışanın çatışma ile yüzleştirilmesi gerekmektedir. Yüzleştirmenin özetleme, açıklama soru sorma, katılım, dinleme ve geribildirim becerileri birlikte kullanılabilirliği belirtilmiştir. Ivey daha düşük bilişsel gelişim düzey basamaklarında çatışmanın daha çok yaşanabileceğini, bu durumu aşmak için yüzleştirme becerilerinin kullanılarak daha üst gelişimsel basamaklara geçilebileceğini ve bunun danışana işlevsellik kazandırabileceğini bildirmiştir. Öte yandan Goldstein ve Rosenbaum (1982, s.63) gerçek bir çatışmanın yapılandırılmış bir öğrenme ile davranışçı adımlarla beceri yapılandırmayı vurgulamışlardır. Bu şekilde danışanın model alma, tekrarlama, tartışma yoluyla birçok öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Cormier ve Cormier (1998, s.124) yüzleştirme becerilerinin danışana yeni çözüm ve alternatifleri keşfetmesine yardım etme yollarından biri olarak tanımlamışlardır. Ayrıca yüzleştirmenin uygun olmayan duygu ve düşüncenin farkına varılmasına yardımcı olduğunu vurgulanmıştır.

Kültürler arası psikolojik danışma açısından önemli bir başka beceri ise *arabuluculuk* becerileridir. Goldstein (1986) arabuluculuğu farklı kültürel gruplarda iki ya da daha fazla katılımcının bir konu hakkında görüşmesi olarak tanımlamıştır. Arabulucular ve tartışmacılar arasında farklı kültürel yapılar bulunabileceği, bu durumda kültüre özgü bir perspektife ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu ihtiyaç karşılandığında yaklaşımında başarılı olunabileceği savunulmuştur. Kültürler arası arabuluculuk kültürler arasında farklılık ve benzer ilişkileri içerir. Diğer yandan Janosik (1987) kültürler arası arabuluculuğu dört farklı yaklaşımla tanımlamıştır. 1. Danışanın kültürüne özgü davranışı yüzeysel olarak tanımlanarak basit bir analiz yapılır. 2. Gruplar arasındaki ilişkiler tanımlanarak grup içindeki yaklaşımı belirlenir. 3. Grubun içindeki farklılıklar ve dinamik eğilimler hakkında diyalektik olarak bilgi edinilerek kültür tanımlanır. 4. Bireyin kişiliğine etki eden kültürel değerler ve sosyal bağlama uygun bir yaklaşımla anlaşılmasına çalışılmaktadır.

Odaklanma (Focusing), Yönlendirme (Directing) ve Yorumlama (Interpreting)

Becerileri: Kültür merkezli psikolojik danışmada *odaklanma* temel danışmanlık becerilerindedir. Danışanın yaşantısını kontrol eden kültürel olarak öğrenilen varsayımlara, kökleşmiş değerlere ve beklentilere odaklanılmaktadır. Bireyin kültürü merkeze alınarak bireyin sosyal sistem içerisinde öğrenilen davranış ve beklentileri mümkün olduğunca açıklığa kavuşturulmaktadır. Kültür kompleks ve dinamik olarak tanımlanmıştır. Yani her birey sahip olduğu kültürün içerisinde farklı sosyo-demografik özellikler, statü ve kuruluşlara üyeliklere sahip olmaktadır. Aynı zamanda bu yapı hem birey hem de kültür için sürekli değişmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanın danışanın öyküsünü sosyal sistemin içinde değişen yapı ve diğer kültürlerle arasındaki hareketliliğe bakmasına ihtiyacı vardır (Pedersen, 1990). Kültür merkezli psikolojik danışmada *yönlendirme becerileri* ise genellikle önerileri, tavsiyeleri ya da istekleri içermektedir. Danışman bir öğretmen gibi yeni bilgiyi danışana kavratır. Çoğu kültürde psikolojik danışma öğretme rolünü üstlenmektedir. Bu yolla danışman öğrettiği yöntemlerle etkili olmaktadır. Kültür merkezli psikolojik danışma açısından önemli olan bir başka beceride *yorumlamadır*. Danışman danışanın yorum yapabilmesi için uygun soruları sorar. Danışmanın danışmada yorum yapması danışanın yorumu kabul etmesine bağlıdır. Danışan bazen yapılan yoruma hazır olmayabilir, ya da yapılan yorum çok büyük değişiklik gerektirdiğinden danışan tarafından reddedilebilir. Danışanın kontrolünde yapılan yorumlamalar daha başarılı olabilir. Yorumlamalar danışanın gelişim düzeyine göre basit ve açık olması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda pozitif olarak yapılan yorumlamaların negatif yorumlamalardan daha çok değişiklik yarattığı belirtilmiştir. Yorumlamanın işlevi danışan için yeni bir perspektif sağlamaktadır. Kültür merkezli psikolojik danışmada yorumlama yapılırken danışman kültürel olarak farklı danışanın algılamalarının farkında olmasını gerekir. Yorumlamanın etkili olabilmesi için danışanın kültürüne uygun çeviri, ses tonu ve iletişim stili ile verilmesi gerekir (Ivey, 1988, s.56).

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilgili literatüre bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur. Kültür merkezli psikolojik danışma alanında çalışacak uzmanların öncelikle danışanın kültürüne duyarlı olmaları gerektiği düşünülmektedir. Psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışman danışan ve kültürü hakkında bilgi edinerek elde ettiği veriler doğrultusunda psikolojik danışmaya yön verebilir. Kültür merkezli psikolojik danışma sürecinde temel kavramlardan

(transferans, kontr-transferans, empati ve terapötik ilişki) yola çıkılarak danışmanın, danışmayı değerlendirmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle psikolojik danışma sürecinde gelişebilecek transferans ve kontr-transferansa psikolojik danışmanın müdahale yöntemleri geliştirilmelidir. Kültür merkezli psikolojik danışma sürecinin sürekli bir öğrenme süreci olduğunu düşünerek, danışanın dünya görüşü, dünyayı yorumlayışı ve anlamlandırılışı hakkında bilgi sağlayarak, problemin tanımlanması ve müdahale tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öte yandan Bektaş (2006) kültür merkezli psikolojik danışmanın özellikle yardım hizmeti sunan meslekler için oldukça önemli ve yoğun bir şekilde tartışılan konuların başında geldiğini belirtmektedir. Uygulamalı psikoloji, psikiyatri, sosyal hizmetler, psikolojik danışma ve eğitim bu konunun önemini en çok vurgulayan alanlardandır. Aynı zamanda ülkemizde kültür merkezli psikolojik danışma yeni bir alan olduğundan literatürü henüz oluşturulamamıştır. Bu alandaki çalışmalar daha çok Amerikan literatürüne dayalı olarak takip edilmektedir. Dolayısıyla bu alanda Ülkemize özgü bir psikolojik danışma yaklaşımının oluşabilmesi için Türkiye’de yapılacak nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmalar ile kültürümüze özgü psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Buna karşılık Kağıtçıbaşı (1999)’da evrensel değerlerin, global sosyo-ekonomik gelişimin de Türkiye’deki kültür üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yerel ve evrensel değerlerin birlikte bir uyum içinde olması gerektiğini ve kültürel değerlerin korunmasının önemli olduğunu, buna karşılık kültürel değişiminde kaçınılmaz olduğu, buna direnmenin toplumu ileriye değil, geriye götüreceğini rapor etmiştir. Benzer olarak Erdur-Baker (2007) Türkiye’de yaşayan baskın ve alt grupları sözlü ya da sözsüz iletişim becerileri incelenerek psikolojik danışma sürecine yansıtılması gerektiğini bildirmiştir. Sonuç olarak kültür merkezli psikolojik danışma yaklaşımı danışanın kültürünü (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, bağlı olduğu kurumlar, vb.) esas alarak uygun psikolojik danışma yaklaşımının ele alınması gerektiğini vurgu yapmaktadır. Buna bağlı olarak ülkemizde de kendi kültürümüze özgü kültür merkezli bir psikolojik danışma yaklaşımına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abu-Rayya, H. M. (2006). Ethnic identity, ego identity, and psychological well-being among mixed-ethnic Arab-European adolescents in Israel. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 669–679.
- American Counseling Association. (1995). *Code of ethics and standards of practice*. Alexandria, VA: Author.
- Arredondo, P. (1998). Integrating multicultural counseling competencies and universal helping conditions in culture specific contexts. *Counseling Psychologist*, 26 (4), 592–601.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bagley, C.A. ve Copeland, E.J. (1994). African and African graduate students' racial identity and personal problem - solving strategies. *Journal of Counseling, Development*, 73, 669-679.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İnkılap Kitapevi: İstanbul.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43–59.
- Bordin, E. S. (1975). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy, Theory, Research, Practice*, 16, 252–260.
- Burn, D. (1992). Ethical implications in cross-cultural counseling and training. *Journal of Counseling, Development*, 70(5), 578–583.
- Coleman, H.L.K. (1997). Conflict in multicultural counseling relationships: Source and resolution. *Journal of Multicultural Counseling, Development*, 25(3), 195–200.
- Cormier, W.H. ve Cormier, L.S. (1998). *Interviewing strategies for Helpers*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Dana, R.H. (1993). *Multicultural assessment perspectives for professional psychology*. Boston: Allyn- Bacon.
- Deurzen-Smith, E.V. (1988). *Existential counselling in practice*. London: Sage Publications.
- Dumont, L. (1986). *Essays on individualism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 109-119.
- Ellis, A. ve Grieger, R. (1977). *Handbook of rational-emotive therapy, vol.2*. New. York: Springer.
- Erkal, M.E. (1997). *Sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Gelso, C.J. ve Carter, J.A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist*, 13, 155–243.
- Goldstein, S. (1986). *Cultural issues in mediation: A Literatur Review*. P.C.R. Working Paper, University of Hawaii, Honolulu.
- Goldstein, A ve Rosenbaum, A. (1982). *Aggress-less: How to turn anger and aggression into positive action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw Hill.
- Ivey, A.E. (1988). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Ivey, A.E. (1991). *Developmental strategies for helpers of individual, family and network interventions*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole.

- İbrahim, F.A. (1991). Contribution of cultural worldview to generic counseling and development. *Journal of Counseling, Development*, 70 (1), 13–19.
- Jackson, A.P. ve Meadows, F.B. (1991). Getting to the bottom to understand the top. *Journal of Counseling, Development*, 70 (1), 72–76.
- Janosik, R.J. (1987). Rethinking the culture-negotiation link. *Negotiation Journal*, October, 385-94.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Launikari, M. ve Puukari, S. (2005). Multicultural guidance and counselling. Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research ISBN 951 39 2121-2.
- Maruyama, M. (1992). *Context and complexity: Cultivating contextual understanding*. New York: Springer-Verlag.
- Nelson-Jones, R. (2003). *Danışma psikolojisi kuramları*. (Çev. Akkoyun, F.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pederson, P. (1990). The constructs of complexity and balance in multicultural counseling theory and practice. *Journal of Counseling and Development* 68,550-54.
- Pedersen, P.B. ve Ivey, A. (1993). *Culture centered counselling and interviewing skills*. United States of America: An İmprint of Greenwood Publishing Group.
- Ramos-Sanchez, L. ve Atkinson, D.R. (2009). The relationships between Mexican American acculturation, cultural values, gender, and help-seeking intentions. *Journal of Counseling, Development*, 87, 62-71.
- Rogers, C. (1951). *Client centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sanders, A.F. (1966). Expectancy: Application and measurement. *Acta Psychologica*, 25, 293-313.
- Seeley, K.M. (2000). *Cultural psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Sodowsky, G.R., Taffe, R.C., Gutkin, T.B. ve Wise, S.L. (1994). Development of the multicultural counseling inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 137–148.
- Sue, D.W., Arredondo, P. ve McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling Development*, 70(4), 477–484.
- Sue, D.W., Ivey, A.E. ve Pedersen, P.B. (1996). *A theory of multicultural counseling and therapy*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trevino, J. G. (1996). Worldview and change in cross-cultural counseling. *Counseling Psychologist*, 24(2), 198–215.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Cantekin Matbaası.