

E-ISSN: 2587-1536



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

YIL(YEAR): 2021, CİLT(VOLUME): 5, SAYI(ISSUE): 10, ARALIK (DECEMBER)

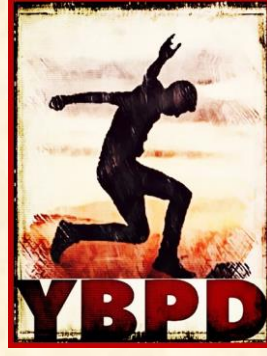


PSİKIYATRI
PSİKOLOJİ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
SOSYAL HİZMET
PSİKIYATRI HEMŞİRELİĞİ
ÇOCUK GELİŞİMİ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖZEL EĞİTİM
ISSN 2587-1536

PSYCHIATRY
PSYCHOLOGY
PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE
SOCIAL WORK
PSYCHIATRIC NURSING
CHILD DEVELOPMENT
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SPECIAL EDUCATION



www.dergipark.org.tr/ybpd



Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi
Life Skills Journal of Psychology

ISSN: 2587-1536

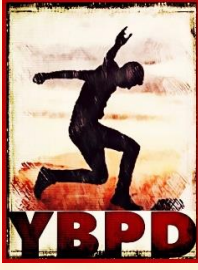
Cilt: 5 • Sayı: 10 • Aralık 2021
Volume: 5 • Issue: 10 • December 2021

Yılda İki Kez Yayınlanan Hakemli Dergi
Biannual Peer-Reviewed Journal

ISSN 2587-1536



9 772587 153004



YAŞAM BECERİLERİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

LIFE SKILLS JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Yıl: 2021, Cilt: 5, Sayı: 10, Aralık

Year: 2021, Volume: 5, Issue: 10, December

Başlangıç 2017

Founded

ISSN 2587-1536

Yayın Türü Bilimsel, Süreli ve Hakemli

Publication Type Scientific, Periodical and Peer-Reviewed Publication

Periyot Yılda 2 Sayı (Haziran ve Aralık)

Period Biannually (June and December)

Dili Türkçe-İngilizce

Language Turkish-English

Hakemlik Türü Çift Kör Hakemlik

Peer Review Type Double Blind Peer Review

Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Owner and Legal Representative

Muhammed YILDIZ, İstanbul Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Editör

Editor

Doç. Dr. Sevgi NEHİR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-TÜRKİYE

Yayın Kurulu

Editorial Boards

Prof. Dr. Ayşegül DÖNMEZ, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE

Prof. Dr. Esra ENGİN, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE

Prof. Dr. Hasan YILMAZ, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek-KIRGIZISTAN

Prof. Dr. Işıl BULUT, Başkent Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

Prof. Dr. Mazlum ÇÖPÜR, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Prof. Dr. Mehmet Erdal VARDAR, Trakya Üniversitesi, Edirne-TÜRKİYE

Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE

Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan-TÜRKİYE

Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE

Doç. Dr. Zihniye OKRAY, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC

Dr. Yunus PINAR, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE

Danışma Kurulu

Advisory Boards

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Karabük-TÜRKİYE

Prof. Dr. Belma TUĞRUL, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU, Trakya Üniversitesi, Edirne-TÜRKİYE

Prof. Dr. Zekiye ÇETİNKAYA DUMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE

Dr. Belgin PARLAKYILDIZ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC

Dr. Cemaliye DİREKTÖR, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC

Dr. Davut İBRAHİMOĞLU, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Dr. Dudu Melek SABUNCUOĞLU, Atılım Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

Dr. Güldener ALBAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde-TÜRKİYE

Dr. Sevinç PEKER, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Hakem Kurulu Prof. Dr. Ayşe SEZEN SERPEN, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Referees Boards Prof. Dr. Bedriye ÖNCÜ, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK, Ankara Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Prof. Dr. Mualla YILMAZ, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Prof. Dr. Pınar GÜZEL ÖZDEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Doç. Dr. Recep YILDIZ, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Balıkesir-TÜRKİYE
Doç. Dr. Sultan ŞEHİTOĞLU, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke-KKTC
Dr. Azize ATLI ÖZBAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Banu ELMASTAŞ DİKEÇ, Uludağ Üniversitesi, Bursa-TÜRKİYE
Dr. Buse ŞENCAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Cahit NURİ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa-KKTC
Dr. Ceren GÖKDAĞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa-TÜRKİYE
Dr. Deniz ŞARLAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla-TÜRKİYE
Dr. Duygu DİNÇER, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Elvan KİREMİTÇİ CANIÖZ, Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane-TÜRKİYE
Dr. Ertuğrul GÖDELEK, Mersin Üniversitesi, Mersin-TÜRKİYE
Dr. Esin TEMELOĞLU ŞEN, İstanbul Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Gün PAKYÜREK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın-TÜRKİYE
Dr. Halil KAYIKCI, Bingöl Üniversitesi, Bingöl-TÜRKİYE
Dr. Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Meliha TEKİN ÇATAL, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Mine EKİNCİ, Atatürk Üniversitesi, Erzurum-TÜRKİYE
Dr. Nur OKUTAN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Satı DOĞAN, Ege Üniversitesi, İzmir-TÜRKİYE
Dr. Sayra LOTFİ, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE
Dr. Şenel ÇITAK, Ordu Üniversitesi, Ordu-TÜRKİYE
Dr. Zöhre KAYA, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE

Yazışma Adresi ve İletişim Haciosmanlı Mahallesi 4012 sk. No:7/2, 80010 Merkez/Osmaniye/Türkiye
Correspondence Address and Contact Web: www.dergipark.org.tr/ybpd E-Mail: pdrdanisman@hotmail.com
Telefon / Phone: +90 533 144 36 99

Dizinler DOAJ, Türk Psikiyatri Dizini
Abstracting and Indexing

Tüm hakları saklıdır. Makalelerin sorumlulukları yazarlara aittir.
All rights reserved. Authors are fully responsible for their papers.

Bu sayının hakemleri Prof. Dr. Ercümend ERSANLI, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Referees of this issue Prof. Dr. Pınar GÜZEL ÖZDEMİR, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van-TÜRKİYE
Doç. Dr. Kürşad Han DÖNMEZ, Giresun Üniversitesi, Giresun-TÜRKİYE
Doç. Dr. Meryem ALTUN EKİZ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay-TÜRKİYE
Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Aydıner Birsin YILDIZ, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Banu ELMASTAŞ DİKEÇ, Uludağ Üniversitesi, Bursa-TÜRKİYE
Dr. Buse ŞENCAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Çağatay DERECELİ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın-TÜRKİYE
Dr. Deniz ŞARLAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla-TÜRKİYE
Dr. Dudu Melek SABUNCUOĞLU, Atılım Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE
Dr. Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE (2 makalenin hakemliğini yapmıştır)
Dr. Mehmet BAŞARAN, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep-TÜRKİYE
Dr. Meliha TEKİN ÇATAL, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Nuran Ceren GÜZEL, Pamukkale Üniversitesi, Denizli-TÜRKİYE
Dr. Özgür DEMİRCİ SEYREK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-TÜRKİYE
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya-TÜRKİYE
Dr. Yunus PINAR, Akdeniz Üniversitesi, Antalya-TÜRKİYE

YAYIN İLKELERİ

- 1.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, psikiyatri, psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmet, psikiyatri hemşireliği, çocuk gelişimi, okulöncesi eğitimi ve özel eğitim alanlarında Türkçe ve İngilizce özgün araştırmalara yer veren hakemli akademik bir dergidir.
- 2.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayınlanır. Ancak ihtiyaç olması durumunda özel sayılar da yayımlanabilir.
- 3.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, araştırma makalesi, olgu sunumu, derleme, konferans bildirisi, tez makalesi, editöre mektup, kitap incelemesi, sistematik derlemeler ve meta analiz türünden makaleler kabul etmektedir. Konferans ve kongrelerde sunulan ancak tam metni kongre kitabında yayımlanmamış olmak kaydıyla yapılan çalışmalarda, sunumun gerçekleştiği konferans ve kongrenin adı, yapıldığı yer ve tarih birinci sayfanın altında dipnot olarak ifade edilmelidir. Gönderilecek çalışma yüksek lisans ya da doktora tezinden üretilmişse bu ayrıntı yazar tarafından makalenin ilk sayfasının altında dipnot kısmında ifade edilmelidir.
- 4.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, açık erişimli bir dergidir. Bilimsel eserlerin akademisyenler, öğrenciler ve halkla ücretsiz bir biçimde paylaşılması prensibini benimsemiştir. Budapeşte Açık Erişim Girişimi'ni desteklemektedir. Okurlar dergide yayınlanan makalelere ücretsiz olarak erişebilmektedirler.
- 5.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisine gönderilen eserlerin daha önce herhangi bir dergide yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu hassasiyetin sağlanmasından yazar sorumludur. Makale yayımlandıktan sonra, başka dergilere de gönderilmesinin anlaşılması üzerine makale yayından kaldırılır. Bu durumda doğacak etik ihlalinin sorumlulukları yazara aittir.
- 6.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde yayımlanan yazılar nedeniyle yazarlara ve hakemlere herhangi bir ücret ödenmez.
- 7.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. Bu nedenle yayımlanan eserlerin telif hakları yazara aittir. İlk yayımlama hakkı dergiye aittir.
- 8.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde yayımlanan eserlerin tüm sorumlulukları eser sahibine aittir.
- 9.Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde değerlendirilmeye alınan makaleler önce bilimsel içerik ve etik standartlara uygunluk bakımından editör kurulu tarafından incelenir. Gönderilen makalelerin benzerlik kontrolü ve intihal denetimi Turnitin programıyla yapılır. Benzerlik oranı %15'in üstünde olan ve intihal yapıldığı tespit edilen makaleler anında reddedilir. Editör incelemesinde, makalenin bilimsel özgünlüğü, öne sürdüğü hipotezler, tutarlılığı, test edilebilirliği ve tekrarlanabilirliği gibi belli özelliklere sahip olup olmadığı, alana bulunacağı katkı, yöntemin yeterli olup olmaması, araştırmaya dahil edilen değişkenlerin aralarında ilişki aranıp aranmayacağına ve makalenin dergi yazım kuralları ve APA formatına uygun bir biçimde yazılıp yazılmadığına bakılır. Ayrıca istatistiki yöntemlerin kontrolü, makalenin

daha önce bir yerde yayınlanıp yayınlanmadığı, herhangi bir tezin parçası olup bu durumun dipnot olarak bildirilip bildirilmediği, herhangi bir kongrede sunulmuş olup bu durumun dipnot olarak bildirilip bildirilmediği, sunulduysa tam metninin kongre kitabında yayınlanıp yayınlanmadığı araştırılır. En son ise kaynakça kontrolü yapılır. Tüm kontrollerin sonunda uygun bulunan makaleler, alanlarında uzman hakemlere gönderilir.

10. Editöryal süreci başarıyla geçen makaleler alanında uzman iki hakeme gönderilir. Dergi makale değerlendirmesinde çift kör hakemlik sistemiyle çalışmaktadır. Yazar makalesini değerlendiren hakemin kim olduğunu, hakemse makalesini değerlendirdiği yazarın kim olduğunu bilmez. Bu gizliliğin sağlanmasından editör sorumludur. Her iki hakemin de olumlu görüş bildirmesinden sonra makale yayımlanır. Hakemlerden biri olumsuz diğeri olumlu görüş bildirmişse, makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakemlik süreci biten makaleler erken görünüm başlığı altında yayınlanır.

11. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisine gönderilen makaleler, metin içi referans gösterme, tablo gösterimi ve kaynakça gösteriminde American Psychological Association (APA) 6 stiline olmalıdır. Çalışmanın değerlendirilmeye alınması için benzerlik oranının özet, abstract ve kaynakça hariç %15'in altında olması gerekmektedir.

12. Araştırma ve olgu sunumu makalesi gönderecek yazarların etik kurul izinleriyle ilgili bilgileri mutlaka makale içerisine eklemeleri ve etik kurul onay formunu makalenin son sayfasına eklemeleri gerekmektedir. Yazarların makaleleriyle ilgili benzerlik raporunu, gönderim esnasında sisteme yüklemeleri gerekmektedir. Yazarlar, Turnitin programından alınacak olan benzerlik raporunu şu noktalara dikkat ederek hazırlayacaklardır (Eşleşmeleri çıkart: 4 kelimedenden az işaretlenecek, kaynakça hariç tutulacak, tırnak içi dahil işaretlenecek ve son olarak "depo yok" seçeneği işaretlenecektir.

13. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisine makale göndermek isteyen yazarlar, makalelerini derginin yazım kurallarına göre düzenledikten sonra Dergipark sistemine giriş yapmalıdırlar. Ardından makale gönder sekmesinden yayını göndermelidirler. Biçim bakımından şablona uygun olarak gönderilmeyen yazılar hiç bir şekilde değerlendirilmeye alınmayacaktır.

YAYIN ETİĞİ KRİTERLERİ

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisinde yayın etiği kriterleri olarak *International Committee of Medical Journal Editors* ve *Committee on Publication Ethics* önerileri dikkate alınmıştır.

Editörün Sorumlulukları

1.Editör, dergiye gönderilen makalenin ön incelenmesinden yayın kuruluna sunulmasına, hakemlere gönderilmesinden kabul veya ret aşamasına ve yayına kabul edilen makalelerin baskı süreçlerine kadar tüm aşamalarda sorumluluk taşımaktadır.

2.Editör, gönderilen makalenin içeriğinin gizliliğinden ve kör hakemlik sürecinde hakem isimlerinin gizliliğinden sorumludur.

3.Editör, dergiye gönderilen makalenin ilk aşamasında benzerlik kontrolünü yapar. Derginin standartlarının üzerinde benzerlik oranına sahip ve benzerlik oranı düşük olsa bile intihal yapıldığı tespit edilen makaleleri anında reddeder. Bu anlamda problem bulunmayan makaleleri yayın kuruluna sunar. Yayın kurulu makalenin bilime sunacağı katkı, özgünlüğü, tekrarlanabildiği, bilimsel metodolojiye sahip olması konularında nihai kararını editöre bildirir. Editör uygun bulunan makaleleri alanda en az doktora düzeyinde iki hakeme gönderir.

4.Editör hakemlik sisteminde çift kör hakem metodunu kullanır. Hakemin yazarı görmesine, yazarınsa hakemi görmesine izin vermez. Bu gizliliğin sağlanmasından sorumludur. Makalenin doğru bireylerce değerlendirilmesi için hakemlerin bu alanda spesifik çalışmaları olmalarına dikkat eder. İki hakemin ret verdiği makaleyi yazara iade eder. Bir hakemin kabul bir hakemin ret verdiği makaleyi bir kez olmak koşuluyla üçüncü bir hakeme gönderir. En az iki hakemin yayınlanabilir raporu verdiği makaleleri yayın aşamasına koyar.

5.Editör dergiye makale gönderen yazarları görebildiklerinden onlarla ilgili bir yanlılığa düşmez. Görevini kötüye kullanmaz ve onları herhangi bir özelliklerinden dolayı ayrımcılığa veya ayrıcalığa tabi tutmaz.

6.Dergide yayınlanmış bir makaleyle ilgili ilerleyen süreçte etik bir ihlalin saptanması durumunda editör bu durumla ilgili yaptırımlarını uygular.

Hakemlerin Sorumlulukları

1.Hakemler yazıyı değerlendirme sürecinde adil ve şeffaf olmalıdır. İlgili makalenin konusu uzmanlık alanı nedeniyle kendi yayınlarına benzer olabileceği için herhangi bir yanlı veya olumsuz bir tutum içerisine girmemeli yayını adil bir biçimde değerlendirmelidir.

2.Hakemler makalede bulunan metin içi alıntılarla kaynakçanın örtüşmesini kontrol etmeli bu anlamda gördükleri hataları editöre bildirmelidir.

3.Hakemler, gönderilen makaleyle ilgili alanlarda çalıştıkları için, makalenin özgünlüğü konusunda hassas olmalıdır. Makaleyle ilgili bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordayıp yordamayacağı veya değişkenler arasında ilişki aranıp aranmayacağı konusunda ilgili literatürü kontrol edip makaleyle ilgili karar vermelidir.

4.Hakemler, gönderilen makalelerin daha önce bir kongrede sunulup sunulmadığı veya bir tezin parçası olup olmadığını kontrol etmeli, böyle bir durumun dipnot olarak verilip verilmediğini incelemelidir.

5.Hakemler, makaleyi değerlendirirken yazarı incitecek kişisel yorumlamalardan kaçınmalı ve tüm eleştirileri bilimsel bir dille yapmalıdır.

6.Hakemler, değerlendirdikleri makalelerin gizliliğinden sorumludur. Bu nedenle makaleyle ilgili duygusal bir tavır takınmaktan uzak olmalıdırlar.

7.Hakemler, çıkar çatışması olduğunu düşündükleri durumları mutlaka editöre bildirmekle sorumludur.

8.Hakemler, kendilerine verilen süre zarfında makaleyi değerlendiremeyeceklerse bu durumu editöre bildirmelidir.

Yazarların Sorumlulukları

1.Yazarların çalışması özgün olmalı, bilime katkıda bulunabilecek yeterlikte olmalı, bilimsel metodolojiyi takip etmeli ve raporlaştırmayı APA 6 kriterlerine göre uygun standartlarda yapmalıdır.

2.Yazarlar dergiye intihal yapılmamış bir makale sunmak zorundadırlar. Makalenin yayımından yıllar sonra bile böyle bir durumun tespiti halinde haklarındaki idari ve adli yaptırımların olabileceğini göz ardı etmeden yayınlarını bilimsel ve ahlaki standartlara göre hazırlamakla sorumludurlar.

3.Yazarlar yayınlarında alıntılama kurallarına uymadan alıntı yapmak, bir başka yazarın ifadelerini kaynakça göstermeden kendi beyanı gibi kullanmak, uydurulmuş verileri kullanmak, verilerle oynamak, yapılmamış bir çalışmayı yapılmış olarak göstermek, daha önce yayınlanmış bir makaleyi tekrar yayın için göndermek, bir datadan birden fazla yayın çıkarmaya çalışmak, hak etmediği halde makaleye hediye yazar eklemek, araştırma esnasında destek aldığı kurumların katkılarını makalesinde yazmamak, deneysel çalışmalarda insan haklarına uymamak ve ileride telafisi güç hatalar yapmak, bir tezden birden fazla makale yayınlamaya çalışmanın etik ihlali olduğunu bilmeli ve bu standartlara göre hareket etmelidir.

4.Yazarlar dergiye gönderdikleri makaleleri yazım kurallarıyla yazmak zorundadırlar. Ayrıca imla ve noktalama konusunda hassasiyet göstermelidirler. Öz, bilimsel açıdan yeterli olsa bile şekil konusunda hassas olunmayan makalelerin reddedileceğini unutmamalıdırlar.

5.Yazarlar, değerlendirme sürecinde editörle devamlı iletişim halinde olmalıdırlar. Editör yazara, hakemin düzeltme tavsiyelerini gönderecek ve bu düzeltmeleri tekrar hakeme gönderebilecektir. Yazar düzeltmeleri zamanında yapmalı ve hakemlerin önerilerini harfiyen yerine getirmelidir. Bu konuda yükümlülüklerini yerine getirmeyen yazarın makalesi reddedilecektir.

6.Yazarlar araştırmalarda elde ettikleri verileri saklamakla yükümlüdür. Dergi editörlüğü makalelerin yayımından yıllar sonra bile yazarlardan bu dataları talep edebilir.

7.Yazarlar makaleye katkısı olmayan kişileri yazar olarak eklememelidir. Ayrıca çok yazarlı makalelerde yazarların sırası, makaleye katkı yoğunluklarına göre yapılmalıdır.

8.Dergiye makale gönderildikten sonra yazar, makaleye yazar eklemek ve yazar çıkartmak için başvuru yapamaz, böyle bir talep olduğunda makalesinin reddedileceğini peşinen kabul eder.

9.Yazarlar makaleleriyle ilgili çıkar çatışmasını ve varsa mali destekleri dipnot olarak beyan etmelidir.

YAZIM KURALLARI

Metnin tamamında bölüm başlıklarının yalnızca ilk harfi büyük yazılmalıdır ve hiçbir başlığa numara verilmemelidir. Makalelerde sıralama şu şekilde olmalıdır: Giriş, kuramsal çerçeve, literatür taraması, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç ve kaynakça. Makaleniz A4 boyutunda, 1 satır aralığında, karakter olarak Cambria 12 pts olmalıdır. Bölüm başlıkları 12 pts ve bold yazılmalıdır. Sayfa kenarları soldan, sağdan, alt ve üstlerden 3 cm boşluk içermelidir. Paragraf arası önce ve sonra 6 nk boşluk bırakılmalıdır. Paragraflarda girinti verilmemelidir.

1.Türkçe Başlık: Makalenin başlığı, araştırmayı en doğru ifade edecek bir biçimde yazılmalı, yazı büyüklüğü 14 pts ve bold olmalıdır. Tümü büyük harflerle yazılmalıdır.

2.Türkçe başlığın altında yayın sahibi/sahiplerinin Adı SOYADI, yer almalıdır. Bunun altında çalışılan kurum, en altta ise yazara ait Orcid ID yer almalıdır. Yazı büyüklüğü 12 pts ve bold olmalıdır. Birinci sayfanın en altında ise yayın sahibi/sahiplerinin Unvanı, Kurumu, e-mail adresi dipnot olarak yer almalıdır. Yazı büyüklüğü 8 pts olmalıdır. Çalışılan kurumlar ifade edilirken kısaltmalar kullanılmamalı, kurumun, fakültenin tam adı açıkça yazılmalıdır.

3.Türkçe Öz: Öz başlığı 10 pts ve bold, öz içeriği 10 pts ve iki tarafa yaslı olmalıdır. 225-250 kelime içermelidir. Bu bölümde çalışmanızın Türkçe özü yer almalıdır. Öz kısmında araştırmanın nerede yapıldığı, örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçme araçları, kullanılan istatistiksel analizler, analizlerin sonuçları yer almalıdır. Anahtar Kelimeler başlığı 10 pts ve bold, içeriği 10 pts olmalıdır. Anahtar kelimelerin ilk harfleri büyük gerisi küçük harfle yazılmalıdır. Anahtar kelimeler başlığı normal, diğerleri italik yazılmalıdır. En az 3, en fazla 5 sözcük bulunmalıdır. Ve virgül (,) işareti ile ayrılmalıdır.

4.İngilizce Başlık: Makalenin başlığı, araştırmayı en doğru ifade edecek bir biçimde yazılmalı, yazı büyüklüğü 14 pts ve bold olmalıdır. Tümü büyük harflerle yazılmalıdır.

5.İngilizce Abstract: Abstract başlığı 10 pts ve bold, abstractın içeriği 10 pts ve iki tarafa yaslı olmalıdır. 225-250 kelime içermelidir. Bu bölümde çalışmanızın İngilizce özü yer almalıdır. Abstract kısmında araştırmanın nerede yapıldığı, örneklem büyüklüğü, kullanılan ölçme araçları, kullanılan istatistiksel analizler, analizlerin sonuçları yer almalıdır. Key words başlığı 10 pts ve bold, içeriği 10 pts olmalıdır. Key wordsun ilk harfleri büyük gerisi küçük harfle yazılmalıdır. Key words başlığı normal, diğerleri italik yazılmalıdır. En az 3, en fazla 5 sözcük bulunmalıdır. Ve virgül (,) işareti ile ayrılmalıdır.

6.Giriş: Bu kısımda araştırmacı bu makalede değindiği problemin niçin bu kadar önemli olduğunu ifade etmelidir. Araştırmada ele alınan problem açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmelidir.

7.Kuramsal Çerçeve: Makalelerde, her bir değişken için kuramsal çerçeve verilmelidir.

8.Literatür Taraması: Çalışmayla ilgili yurt içi ve yurt dışı literatüre yer verilmelidir.

9.Yöntem: Bu kısımda araştırmanın türü, örnekleme, ölçme araçları ve kullanılan istatistiksel analize yer verilmelidir. Alt başlıklar numaralandırılmamalıdır. Ölçek isimleri 12 pts ve eğik yazıyla verilmelidir.

10.Bulgular: Bu kısımda bulgulara yer verilmeli tablo başlıkları 12 pts ve bold yazıyla verilmelidir. Tablolarda yalnızca ilk kelime büyük harfle başlamalı, tablo içi yazı büyüklüğü 8 pts olmalıdır. Tablo gösteriminde APA 6 stili kullanılmalıdır.

11.Tartışma ve Sonuç: Bu kısımda elde edilen sonuçlar literatürle beraber değerlendirilmeli, daha önce yapılmış olan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasını içermeli ve önerilere değinilmelidir.

12.Metin içi atıflar ve Kaynakça: APA kriterleri kullanılmalıdır. Kaynaklar ilk satırdan sonra 0.6 cm girintili yazılmalıdır.

Tek Yazarlı Kitap

Güleç, C. (2009). *Psikiyatrinin ABC'si* (2. Basım). İstanbul: Say Yayınları.

İki Yazarlı Kitap

Kalkan, M., & Eranlı, K. (2008). *Evlilik ilişkilerini geliştirme kuram ve uygulama* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Editörlü Kitap

Akın, A. (Ed.). (2013). *Eğitimde kullanılan güncel ölçme araçları* (1.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Editörlü Kitaptan Bölüm

Cohen, R.J., & Swerdlik, M.E. (2015). *Psikolojik test ve değerlendirme. Testlere ve ölçmeye giriş*. E. Tavşancıl (Ed.). Test Geliştirme (A. Kan, Çev.) içinde, Ankara: Nobel Yayıncılık, 233-276.

Yüksek Lisans, Uzmanlık ve Doktora Tezleri

Ergin, F. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyiyle 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Makaleler

Ertem, Ü., & Yazıcı S. (2006). Ergenlik döneminde psikososyal sorunlar ve depresyon, aile ve toplum. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 7-12.

Bildiriler

Aktekin, M., Şenol, Y., Türkay, M. & Erengin, H. (2002). Tıp öğrencilerinde kaygı, depresyon ve bazı yaşam sorunlarının düzeyleri: Uzunlamasına bir çalışma. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*. 23-28 Eylül 2002 Diyarbakır; 852-855.

Web Sitesi Alıntıları

Zorlu, S. (2010). *Kognitif (bilişsel) davranışçı terapi nedir*. doktorsitesi.com, Erişim tarihi: 17.03.2017.

ÖNSÖZ

Merhaba,

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi'nin (YBPD) 10. sayısı ile huzurlarınızdayız. 2017 yılında çıktığımız yayıncılık serüvenimizde 5. yılımızı doldurmuş bulunmaktayız. Dergimiz geçen beş yıl süre zarfında toplamda on sayı yayınlamış olup sadece ruh sağlığı ile ilgili makaleleri yayınlama misyonuna uygun bir biçimde ülkemiz ruh sağlığı literatürüne saygın eserler kazandırmıştır. Dergimizin bu sayısında emekleri olan editör, hakem ve yazarlara teşekkür ediyoruz. Onbirinci sayıda görüşmek üzere

Hoşçakalın...

Muhammed YILDIZ

Yazı İşleri Müdürü

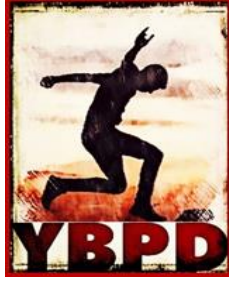
İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- 6. Hatice Büşra ERDOĞAN, Havva Nüket İŞİTEN.....(57-80)**
Bozulmuş Yeme Örüntülerinde Bağlanmanın Yordayıcı Etkisi: Ergenler Üzerine Bir Çalışma.
Predictor Effect of Attachment in Disrupted Eating Patterns: A Study on Adolescents.
- 7. Şenel ÇITAK, Ümit PEKDEMİR.....(81-100)**
Öğretmen Velilerin Uzaktan Eğitimle İlgili Mesleki ve Ebeveynlik Deneyimleri.
Professional and Parenting Experiences of Teachers Related To Distance Education.
- 8. Fatma KÖSEOĞLU, Yaşar BARUT.....(101-118)**
Türkiye’de Montessori Yöntemi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi.
Investigation of Studies on Montessori Method in Turkey.

Derleme / Review

- 9. Hikmet TURKAY, Ayça DEMİR.....(119-131)**
Spor Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme.
A Review on Sports Psychology.
- 10. Buse ŞENCAN KARAKUŞ.....(133-140)**
Psikoterapide Mobil Uygulama Kullanımının Etik Kurallar Çerçevesinde Ele Alınması.
Considering The Use of Mobile Application in Psychotherapy within The Framework of Ethics.



BOZULMUŞ YEME ÖRÜNTÜLERİNDE BAĞLANMANIN YORDAYICI ETKİSİ: ERGENLER ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA*

Hatice Büşra ERDOĞAN¹, Havva Nüket İŞİTEN²

ÖZ

Ergenlik, pek çok bozulmuş yeme davranışının ve yeme bozukluğunun başlangıcı açısından oldukça riskli bir dönemdir. Fizyolojik ve psikolojik birçok problemi beraberinde getiren bu patolojik örüntünün oluşumunu engellemek için bu durumun yordayıcılarının bilinmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, erken dönemde ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğine göre oluşan ve yaşamın ileri dönemlerinde oluşabilecek psikopatolojiler üzerinde etkili olduğu bilinen bağlanma tarzlarının bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Denizli ilinde bulunan ortaöğretim, lise ve lisans eğitim düzeyindeki ergen bireyler oluşturmaktadır. Yaşları 11-21 aralığında değişen ($M_{yaş}=15.88$; $SS=2.98$) 300'ü kız, 300'ü erkek olmak üzere toplam 600 ergen bireye ait veriler Sosyodemografik Bilgi Formu, İlişki Ölçekleri Anketi, Duygusal Yeme Ölçeği ve Yeme Bozuklukları Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiz aşamasında betimsel analiz yöntemleri, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde %95 güven aralığı ($p<0.05$) dayanak alınmıştır. Yapılan Çoklu Regresyon Analizi sonucunda saplantılı ve korkulu bağlanmanın -tıknırcasına yeme hariç- tüm bozulmuş yeme örüntülerini, sağlıksız diyet davranışının ise tüm bozulmuş yeme örüntülerini yordayıcı güçte olduğu görülmüştür. Çalışma bulguları alanyazın doğrultusunda tartışılmış, bu alanda yapılacak gelecek bilimsel araştırmalar ve önleyici çalışmalar için araştırmacılara ve uzmanlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Ergenlik, Bağlanma Tarzları, Yeme Örüntüleri, Yeme Bozuklukları

PREDICTOR EFFECT OF ATTACHMENT IN DISRUPTED EATING PATTERNS: A STUDY ON ADOLESCENTS

ABSTRACT

Adolescence is a very risky period in terms of the onset of many disrupted eating behaviours and eating disorders. In order to prevent the formation of this pathological patterns that brings many physiological and psychological problems, the predictors of this situation should be known. In this study, it was aimed to examine the predictive effect of attachment styles, which are known to be effective on psychopathologies that may occur in later life, on disrupted eating patterns. The study included adolescent individuals at secondary, high school and undergraduate education levels in Denizli. The data of a total of 600 adolescent individuals, 300 of whom are female and 300 of whom are male, whose ages ranged between 11-21 years ($M_{age}=15.88$; $SD=2.98$) have been collected through the Sociodemographic Information Form, Relationship Scales Questionnaire, Emotional Eating Scale, and Eating Disorders Examination Questionnaire. Descriptive analysis methods, Pearson Correlation Analysis and Multiple Regression Analysis were used in the analysis phase of the data. The analysis was based on a 95% confidence interval ($p<0.05$). As a result of Multiple Regression Analysis in accordance with the purpose of the study, it has been observed that obsessive and fearful attachment is predictor of all disrupted eating patterns -except binge eating- and unhealthy dietary behaviour is predictor of all disrupted eating patterns. However, different attachment styles have created significant correlations with different disrupted eating patterns. The findings of the study were discussed in line with the literature and suggestions are presented to researchers and experts for future scientific research and preventive studies in this field.

Key Words

Adolescence, Attachment Styles, Eating Patterns, Eating Disorders

*Bu makale, Hatice Büşra ERDOĞAN'ın İstanbul Gedik Üniversitesi Klinik Psikoloji Anabilim Dalı'nda Dr. Havva Nüket İŞİTEN danışmanlığında 2021 yılında tamamladığı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

¹Ars. Gör., İstanbul Galata Üniversitesi, e-mail: hatice.erdogan@galata.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7814-378X

²Dr., Tanı Terapi Enstitüsü, e-mail: isiten34@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5327-7546

Alıntılama: Erdoğan, H.B., İşiten, H.N. (2021). Bozulmuş yeme örüntülerinde bağlanmanın yordayıcı etkisi: Ergenler üzerine bir çalışma. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 57-80.

Giriş

Ergenlik fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönden büyümenin sağlandığı, çocukluktan yetişkinliğe geçişte köprü rolü gören ve gözlemlenen değişimlere göre erken (10-15), orta (14-17) ve geç (17-21) ergenlik olarak üç değişim aşamasını içeren gelişim dönemlerinden bir tanesidir (WHO, 2005). 2020 yılında Türkiye nüfusunun %15.4'ünü oluşturan 15-24 yaş aralığındaki ergenlerin içinde buldukları bu dönem (TÜİK, 2021), psikolojik olarak bedensel değişimlere uyumlanmada zorlanma, artmış dürtüsellik, diyet ve stres gibi farklı faktörlerin de etkisiyle birçok ruhsal problemin başlangıcı açısından risk oluşturmaktadır (Büyükgebiz, 2006; Gözegir, 2020; Hoek ve Van Hoeken, 2003; Tarhan 2009). Bunlardan bir tanesi de bozulmuş yeme örüntüleri ile yeme bozukluklarıdır (Küey, 2006). İşlevsellikteki kaybın ve belirti şiddetinin bozukluk kadar ağır olmadığı, zaman içinde kendiliğinden geçebilen veya kronik hal alarak yeme bozukluklarına dönüşebilen yeme ile ilgili duygusal, bilişsel ve davranışsal durumlar, bozulmuş yeme örüntüleri olarak ele alınmaktadır (Judd, 2011). Kilo endişesi kaynaklı yapılan sağlıksız diyet davranışları ile başlayan ve olumsuz duygular karşısında aşırı yeme davranışları devam eden kısıtlayıcı yeme (Herman ve Mack, 1975); daha çok olumsuz duygular karşısında normalinden daha fazla yeme olarak tanımlanan duygusal yeme (Kaplan ve Kaplan, 1957); tekrarlayıcı, dizginlenemeyen yeme atakları olarak seyreden, aynı durumlarda yenilenden çok daha fazla yiyeceğin kısa bir süre içerisinde tüketilmesi şeklinde gözlemlenen tıknırcasına yeme (Turan vd., 2015); bedensel imaj kaygısı, yeme ve kilo ile ilgili endişeler ile sağlıksız katı diyetler, bozulmuş yeme örüntüleri arasında yer almaktadır (Ertaş, 2006; Ogden, 2016).

Ülkemizde ergenlerdeki yeme davranışlarının incelendiği çalışmalar kısıtlı olmakla birlikte bu alanda yapılan epidemiyolojik çalışmalara göre Türk ergenlerin %32.8'inde bozulmuş yeme davranışları bulunmaktadır (Baş ve Kızıltan, 2007). Bunun yanında 17-23 yaş aralığındaki ergen bireylerin %13.8'inin yeme bozukluğuna yatkın olduğu, 11-14 yaş grubu ergenlerde duygusal yeme davranışının sık gözlemlendiği, 13-16 yaş aralığındaki bireylerin daha fazla bozulmuş yeme tutumu gösterdiği görülmüştür (Batıgün ve Utku, 2006; Oğur vd., 2016; Tuncay, 2017). Bu problemleri davranışların etiyolojik kökenlerine yönelik yapılan bir çalışmada kilosundan memnun olmayan ergenlerde daha fazla bozulmuş yeme tutumu ve beslenme alışkanlıkları olduğu belirlenmiştir (Kadioğlu ve Ergün, 2015). Beden memnuniyeti ve sağlıksız diyet davranışı üzerindeki etkili faktörlerin incelendiği diğer çalışmalarda ise aile, akran grupları ve medyanın etkisinin yadsınamaz boyutta olduğu görülmüştür (Dunkley vd., 2001; Grabe vd., 2008). Medyanın yeme davranışları ve beden imajı üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, medyadaki beden algısını idealleştiren ve akranlarıyla vücut görünüşlerini kıyaslayan 16-24 yaş aralığındaki ergen kızlarda kusma, sağlıksız diyet davranışları, aşırı yeme gibi bozulmuş yeme davranışlarının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Aslan, 2001). Ayrıca son zamanlarda artan sosyal medya kullanımı da, kız ve erkek ergenlerin beden imajları üzerindeki baskıyı arttırıcı diğer etkenler arasında yer almaktadır (Bayköse ve Esin, 2019). Sosyokültürel tüm bu etkenlerin kaynaklık ettiği bozulmuş yeme örüntülerindeki belirtilerin seyrine ve şiddetine bağlı olarak gelişen yeme bozuklukları, fizyolojik ve psikolojik açıdan

birçok problem oluşturmakta ve ergenlerdeki mortalite (anoreksiya nervozada %5-%18 arasında değişmekte) oranının yükselme riskini arttırmaktadır (Koroğlu, 2004; Kring ve Johnson, 2015; Küey, 2006).

Farklı açılardan bakıldığında yeme davranışları üzerinde etkisi bulunan faktörler çeşitli kuramsal çerçevelerde ele alınmaktadır (Fairburn vd., 1999; Tozzi vd., 2003). Bu kuramlardan bir tanesi olan ve temeli erken dönem anne-çocuk ilişkisine dayanan Bağlanma Kuramı en sık ele alınan psikodinamik kökenli kuramlardan birisidir (Alantar ve Maner, 2008). Bartholomew ve Horowitz (1991) kaynağını bu kurama dayandırdıkları çalışmayla yetişkinlikte gözlemlenen dört bağlanma tarzı (güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma) ortaya koymuştur. Bu bağlanma tarzları bireyin benliğini ve diğerlerini algılama biçimlerine (olumlu/olumsuz) göre belirlenmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bağlanma Kuramı (Bowlby 1969; 1973; 1980) çerçevesinde yapılan çalışmalar sonucunda, bağlanma stillerinin sağlıklı yeme örüntüleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (O'Shaughnessy ve Dallos, 2009). Nitekim erken çocukluk döneminde bakım verenle beslenme üzerinden kurulan ilişkiler bilinçdışı süreçler, beden şekli ve yeme davranışları üzerinde etkili modeller olarak sayılmaktadır (Gürdal, 1994; Marcelli ve Braconnier, 1992). Aşırı koruyucu, ihmal edici ve güvene dayalı olmayan anne-çocuk ilişkileri yeme bozukluklarına kaynaklık etmektedir (Broberg vd., 2001; Turner vd., 2004). Bu bilgilerden yola çıkarak, incelenen ergenlerde bozulmuş yeme örüntülerini açıklamada Bağlanma Kuramı temel alınmıştır.

Ergenlerde bozulmuş yeme davranışlarına ve erken dönem ilişkilere yönelik alanyazın incelendiğinde, ebeveynle kurulan sağlıklı ilişkilerin bu dönemdeki bireylerin beden imajına yönelik memnuniyetini etkilediği, güvensiz bağlanan ve özsaygısı düşük ergenlerin yeme bozuklukları açısından risk taşıdığı görülmektedir (Sharpe vd., 1998). Güvenli ve güvensiz bağlanma tarzları (saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma) ile sağlıklı yeme örüntüleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda, ebeveyn tutumlarının bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki etkisine yönelik bulgular bulunmaktadır (Günaydın ve Kumcağız, 2020; Tasca vd., 2006; Taube-Schiff vd., 2015; Troisi vd., 2005). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma sonucunda ailesine güvensiz bağlanan bireylerin beden şekli memnuniyetlerinin daha az olduğu bildirilmektedir (İnanır ve Kutlu, 2014). Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda değerlendirildiğinde güvensiz bağlanan ergenlerde daha fazla beden şeklinden memnun olmama durumu, bozulmuş yeme örüntüleri ve yeme bozuklukları görüldüğü ifade edilebilir.

Anne ile kurulan bağın güvensiz olması, zorluklarla baş etmede zorlukları ve çözüm olarak kullanılan yeme davranışlarındaki bozulmaları beraberinde getirmektedir (Sarıbal, 2017). Çalışma bulguları yeterli ilgi ve sevgiyi göstermeyen ebeveynlere sahip çocuklarda, duygusal yemenin daha fazla olduğunu göstermektedir (Topham vd., 2011). Bireysel özerkliği kısıtlayıcı olarak algılanan, zayıf ilişki ve düşük bağlanma kalitesine sahip ebeveynlerin çocuklarında bozulmuş yeme tutumu ve davranışları daha yüksek olarak belirlenmiştir (Brockmeyer vd., 2013; Orzolek-Kranner, 2002; Ünlü vd., 2006). Dört bağlanma stilinin bozulmuş yeme örüntüleri ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar çok fazla olmamakla birlikte saplantılı bağlanmanın bozulmuş yeme davranışları ile daha

fazla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Patolojik yeme örüntülerine sahip 18-26 yaş aralığındaki kadınların %31.7'sinin kayıtsız bağlandığına (Erzi, 2012); anoreksiya (çarpık beden algısı, katı yiyecek kısıtlaması ve telafi davranışlarının -kusma, yoğun egzersiz yapma, yanlış laksatif ve diüretik kullanımı- ile seyreden, kısıtlayıcı ve tıknırçasına yeme-çıkarma olmak üzere iki alt tipi bulunan) ve bulimiya nevroza (tıknırçasına yeme atakları ve sonrasında yaşanan yoğun kilo alma endişesi ile telafi edici davranışların görülmesi ile özdeş) (APA, 2013) tanısı almış bireylerde saplantılı ve kayıtsız bağlanma stillerinin daha yüksek olduğuna yönelik bulgular dikkat çekmektedir (Delvecchio vd., 2014; Ramacciotti vd., 2001; Zachrisson ve Kulbotten, 2006; Zachrisson ve Skarderud, 2010). Diğer yandan saplantılı ve kayıtsız bağlanan bireylerin daha fazla beden görünüşü ile ilgili kaygıları olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır (Özteke-Kozan ve Hamarta, 2017).

Dönem özelliklerinden birisi olan akran gruplarının önem kazanması, yeme davranışları üzerinde de etkisini göstermektedir. Akranlarıyla aynı görünüme sahip olma isteme kilo kontrolü amaçlı birçok yanlış yeme davranışını da beraberinde getirmektedir. Lise öğrencileri ile yapılan çalışmada ergenlerin %51.7'sinde kilo kontrol girişimleri olduğu saptanmıştır (Karadamar vd., 2015). Aynı zamanda beden imajının idealize edilenle uyum göstermemesi sonucunda kilo verme veya koruma amacıyla yapılan sağlıksız diyetler ergenlerde yeme davranışlarında bozulmalara neden olmaktadır (Lofrano-Prado vd., 2015). Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde ergenlerde bozulmuş yeme örüntülerinin sağlıksız diyet davranışıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Aykut, 2018). Diğer yandan üniversite öğrencilerinde sağlıksız diyet davranışları arttıkça tanımlanamayan yeme bozukluklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır (White vd., 2011). Bu sonuçlar Akdevelioğlu ve Yörüsün'e (2019) ait yeme bozukluğu riskinin ve bozulmuş yeme davranışlarının diyet yapan bireylerde daha yüksek olduğu yönündeki çalışma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin son bir aydır diyet uyguluyor olma durumu ile kısıtlayıcı yeme davranışı gösterme arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmada, bu sonuçlara paralel şekilde diyet uygulayan öğrencilerde daha fazla kısıtlayıcı yeme davranışı olduğu gözlenmiştir (Tuncay, 2017).

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında sağlıksız aile içi iletişimi, kilo endişesi ve sağlıksız diyet uygulamalarının ergenlerde bozulmuş yeme örüntülerinin yordayıcıları arasında belirlenmesi (Haines ve Neumark-Sztainer, 2006; Neumark-Sztainer vd., 2007), bu alanda yapılacak çalışmaların önemini göstermektedir. Ayrıca yeme bozukluklarında olası risk faktörlerinin anlaşılması ve buna yönelik önleyici ve tedavi yöntemlerinin oluşturulmasında profesyonellere ışık tutması açısından bu konuda güncel bir çalışma yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Buna dayanarak çalışmanın hipotezi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1.Güvensiz bağlanma stillerinin (saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma) bozulmuş yeme örüntüleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmaktadır.

2.Ergenlerde sağlıksız diyet davranışının bozulmuş yeme örüntüleri üzerinde yordayıcı gücü bulunmaktadır. Buna göre sağlıksız diyet davranışları bulunan

ergenlerde bozulmuş yeme örüntülerinin görülme olasılığı anlamlı olarak daha fazla olacaktır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, bağlanma stillerinin ve sağlıksız diyet davranışının bozulmuş yeme örüntüleri ile ilişkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergenlikte bozulmuş yeme örüntüleri ile bağlanma arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma uygulamalarının yapılabilmesi için İstanbul Gedik Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'ndan (26.04.2021 tarih ve 71457743-050.01.04.2021-2.378-186 sayılı), Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (04.02.2021 tarih ve 16605029-44-20191249 sayılı) ve kullanılacak ölçeklerin Türkçe standardizasyon çalışmalarını yapan araştırmacılardan gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Denizli'de bulunan, yaş aralığı 11-21 olan ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyindeki 600 ergenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, katılımcıların cinsiyet, yaş, hastalık durumu, sağlıksız diyet davranışının varlığı, sigara, alkol ve ilaç kullanımı, anneden ayrılma, anne ve baba durumu ile aile yapısına ilişkin bilgileri içermektedir.

İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu (İÖA-E): Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından yetişkin bağlanma stillerini ölçümlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe standardizasyon çalışmaları Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmıştır. Kendilik ve ilişkiler hakkındaki tutumların sorgulandığı ölçek yedi derece üzerinden değerlendirilen 17 soru ile güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardaki puanların yükselmesi bireyin bağlanma stilini göstermektedir. Sümer ve Güngör'ün (1999) Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin 0.54 ile 0.78, iç tutarlılığının 0.27 ile 0.61 arasında değiştiği belirlenmiştir. Mevcut çalışmada İÖA-E'nin Cronbach Alpha değeri 0.74 olarak bulunmuştur.

Duygusal Yeme Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu (DYÖ-Ç): Tanofsky-Kraff ve arkadaşları (2006) tarafından çocuk ve ergenlerdeki duygusal durumun yeme davranışına olan etkisini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Bektaş ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçe standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. Belirli duygular karşısındaki yeme davranışındaki miktarın sorgulandığı ölçek, beş derece üzerinden değerlendirilen 26 (puanlamada son soru hariç) soru ile depresif belirtiler, huzursuz hissetme ve kaygı, öfke ve hayal kırıklığı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam puanın yükselmesi duygusal yeme davranışındaki artışı göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında alt boyutların Cronbach

Alpha değerlerinin 0.86, 0.76 ve 0.72 olduğu görülmüştür. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.90'dır (Bektaş vd., 2016). Mevcut çalışmada DYÖ-Ç'nin Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur.

Yeme Bozuklukları Değerlendirme Ölçeği (YBDÖ): Bozulmuş yeme davranışlarına yönelik belirtilerin şiddetini ölçme amacıyla Fairburn ve Beglin (1994) tarafından geliştirilmiştir. Yücel ve arkadaşları (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek kısıtlayıcı yeme, tıknırcasına yeme, kilo endişesi, beden şekli endişesi ve yeme endişesi olmak üzere beş alt boyuttan ve 28 sorudan oluşmaktadır. Bu doğrultuda ölçekten toplam skor ile birlikte altı ayrı puan elde edilir. Tıknırcasına yeme alt boyutu haricindeki alt boyutlar 6'lı Likert tipiyle değerlendirilmektedir. Tıknırcasına yeme alt ölçeği ise 0-28 arasındaki sayı değerleri ile cevaplandırılır. Sorular genel olarak son 28 gün içerisindeki yeme ile ilgili örüntüleri sorgulamaktadır. Alt boyutlardaki ve toplam puandaki yükselme bozulmuş yeme davranışı belirtilerinin artışı göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında test tekrar test güvenilirlik katsayısı ve Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.91 ve 0.93 olarak belirlenmiştir (Yücel vd., 2011). Mevcut çalışmada YBDÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0.93 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama İşlemi

Veriler Şubat 2021-Nisan 2021 tarihleri arasında Google Forms anket uygulaması üzerinden toplanmıştır. Uygulamada sıra etkisini ortadan kaldırmak amacıyla her seferinde soruların yerlerinin değişmesi sağlanmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı katılımı sağlamak için katılımcılarla çalışmacının amacı, süresi ve gizliliğine yönelik bilgilerin yer aldığı Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu ve 11-17 yaş aralığındaki ergenlerin ebeveyn izinlerinin alınması için ebeveyn iletişim adreslerinin (e-posta, telefon) istendiği Ebeveyn Bilgilendirilmiş Onam Formu paylaşılmıştır. Farklı yaş grubundaki katılımcılara ise rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcıların ölçekleri doldurması 10-15 dakika sürmüştür. Çalışmada 18 yaş altı katılımcıların ebeveyn onamının alınmaması, YBDÖ'nün tıknırcasına yeme alt boyutu sorularını net olarak yanıtlanmaması dışlama kriterleri olarak belirlenmiş ve bu kriterlerle uyumlu olmayan katılımcı verileri çalışmadan çıkartılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın normallik sayıltısı Merkezi Limit Teoremine dayandırılarak sağlandı. Bu teoreme göre büyük sayıda, bağımsız ve aynı dağılım gösteren değişkenlere sahip örneklem seçildiği evrene benzemektedir (Newbold vd., 2010). Bu bağlamda ergenlerden alınan anket yanıtları belli bir dağılım göstermese bile araştırma örnekleminin yeterli büyüklükte (N=600) olmasından dolayı analizlerde parametrik istatistiksel testler kullanılmıştır. Bağlanma stillerinin ve sağlıklı diyet davranışının bozulmuş yeme örüntüleri ile ilişkisini belirlemek için iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinde kullanılan Pearson Korelasyon Analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Değişkenler arasındaki değişimleri tahmin etmemizi sağlayan regresyon analizi türlerinden (Baykul ve Güzeller, 2016), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki değişim miktarını açıklamada kullanılan Çoklu Regresyon Analizi tekniği seçilmiştir (Kayaalp vd., 2015). Bu doğrultuda bağlanma

stilllerinin ve sağlıksız diyet davranışının bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için yedi ayrı model kurulmuştur. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılmış ve elde edilen analiz bulguları %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma grubu, yaş aralığı 11-21 olan (Ort=15.88; Ss=2.98), 300'ü kadın (%50), 300'ü erkek (%50) olmak üzere toplam 600 ergenden oluşmaktadır. Çalışmaya ortaokul öğrencisi 187 (%31.2), lise öğrencisi 288 (%48) ve üniversite öğrencisi 125 (%20.8) ergen katılım sağlamıştır. Bu bireyler yaşları dikkate alınarak ergenlik dönemlerine göre gruplandırılmış, 200'ünün (%33.3) erken ergenlik (11-14 yaş), 200'ünün (%33.3) orta ergenlik (15-17 yaş), 200'ünün (%33.3) ise geç ergenlik (18-21 yaş) döneminde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 112'sinde (%18.7) son bir aya ait sağlıksız diyet davranışı bulunmakta, 488'inde (%81.3) son bir aya ait sağlıksız diyet davranışı bulunmamaktadır. Örneklemin cinsiyet, sağlıksız diyet davranışı, eğitim durumu ve ergenlik dönemi değişkenlerine göre dağılım değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin sosyodemografik özellikleri

	N=600	%
Cinsiyet		
Kadın	300	50
Erkek	300	50
Diyet Yapma		
Evet	112	18.7
Hayır	488	81.3
Eğitim Durumu		
Ortaokul	187	31.2
Lise	288	48
Üniversite	125	20.8
Ergenlik Dönemi		
Erken ergenlik	200	33.3
Orta ergenlik	200	33.3
Geç ergenlik	200	33.3

Bozulmuş yeme örüntülerinin bağlanma stilleri ile ilişkisini değerlendirmek üzere Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Diyet	-	-.14*	.03	-.11**	-.15**	-.13**	-.53**	-.36**	-.46**	-.44**	-.44**	-.51**
2.DYÖ		-	.02	.16**	.03	.10*	.19**	.46**	.31**	.32**	.38**	.32**
3.GB			-	.01	-.01	-.22**	-.03	-.06	-.09*	-.11**	-.08*	-.09*
4.SB				-	-.07	.09*	.18**	.08*	.20**	.24**	.17**	.23**
5.KAB					-	.57**	.19**	.04	.13**	.15**	.11**	.16**
6.KOB						-	.26**	.10*	.23**	.25**	.21**	.26**
7.KY							-	.38**	.72**	.75**	.73**	.86**
8.TKY								-	.52**	.51**	.59**	.54**
9.KE									-	.93**	.80**	.94**
10.BŞE										-	.81**	.96**
11.YE											-	.89**
12.YBDÖ												-
\bar{x}	1.81	47.32	4.01	3.65	4.56	4.03	1.42	1.57	1.56	1.77	1.05	8.59
Ss	.39	19.26	.98	1.22	1.24	1.30	1.71	2.99	1.64	1.70	1.33	8.59

*p<0.05, **p<0.01; DYÖ: Duygusal Yeme Ölçeği Toplam Puanı, GB: İÖA Güvenli Bağlanma Alt Boyutu, SB: İÖA Saplantılı Bağlanma Alt Boyutu, KAB: İÖA Kayıtsız Bağlanma Alt Boyutu, KOB: İÖA Korkulu Bağlanma Alt Boyutu, KY: YBDÖ Kısıtlayıcı Yeme Alt Boyutu, TKY: YBDÖ Tıkınırcasına Yeme Alt Boyutu, KE: YBDÖ Kilo Endişesi Alt Boyutu, BŞE: YBDÖ Beden Şekli Endişesi Alt Boyutu, YE: YBDÖ Yeme endişesi Alt Boyutu, YBDÖ: Yeme Bozuklukları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, duygusal yeme ve tıkınırcasına yeme ile saplantılı bağlanma ($r_{DYÖ}=.16$; $r_{TKY}=.08$) ve korkulu bağlanma ($r_{DYÖ}=.16$; $r_{TKY}=.08$) arasında pozitif zayıf düzeyli anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Kısıtlayıcı yeme alt boyutu ile saplantılı bağlanma ($r=.18$), kayıtsız bağlanma ($r=.19$) ve korkulu bağlanma ($r=.26$) arasında pozitif yönlü zayıf düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.01$). Kilo endişesi ($r=-.09$), beden şekli endişesi ($r=-.11$), yeme endişesi ($r=-.08$) alt boyutları ve YBDÖ toplam puanı ($r=-.09$) ile güvenli bağlanma arasında negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Saplantılı bağlanma, kayıtsız bağlanma ve korkulu bağlanma kilo endişesi ($r_{SB}=.20$; $r_{KAB}=.13$; $r_{KOB}=.23$), beden şekli endişesi ($r_{SB}=.24$; $r_{KAB}=.15$; $r_{KOB}=.25$), yeme endişesi ($r_{SB}=.17$; $r_{KAB}=.21$; $r_{KOB}=.18$) alt boyutları ve YBDÖ toplam puanı ($r_{SB}=0,23$; $r_{KAB}=0,16$; $r_{KOB}=0,26$) ile aralarında pozitif yönde zayıf düzeyli bir ilişki oluşturmuştur ($p<0.01$). Sağlıksız diyet davranışının tüm bozulmuş yeme örüntüleri ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki oluşturduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma ile diyet davranışının bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki etkisi bağımsız değişkenlerin eş zamanlı analize

katıldığı Çoklu Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz için gerekli olan sayıtların (yordayıcı değişkenlerin normal dağılım göstermesi, homojen varyansta olması, birbirlerinden bağımsız olmaları ve birbirleri ile aralarında korelasyon bulunmaması) kurulan modelleri karşıladığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Duygusal yeme davranışını yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

DYÖ	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-5.81**	-.11	-2.88	6.27	.05**	.04**
Güvenli	.92	.04	1.13			
Saplantılı	2.17**	.13	3.37			
Kayıtsız	-.53	-.03	-.67			
Korkulu	1.53*	.10	2.00			

*p<0.05, **p<0.01; DYÖ: Duygusal Yeme Ölçeği Toplam Puanı

Kurulan ilk modelin analiz sonucunda sağlıksız diyet davranışı (B=-5.81; p<0.01), saplantılı bağlanma (B=2.17; p<0.01) ve korkulu bağlanmanın (B=1.53; p<0.05) duygusal yemeyi anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır (R²=.05; F_{5.594}=.27). Bu üç değişken duygusal yeme toplam varyansının %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizine sokulan güvenli ve kayıtsız bağlanmanın yordayıcı gücünün bulunmadığı gözlenmiştir (p>0.05).

Tablo 4. Kısıtlayıcı yeme davranışını yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

Kısıtlayıcı Yeme	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-2.18**	-.49	-14.62	61.38	.34**	.33**
Güvenli	.02	.01	.46			
Saplantılı	.16**	.11	3.34			
Kayıtsız	.03	.02	.52			
Korkulu	.23**	.18	4.17			

İkinci modelde YBDÖ'nün alt ölçeklerinden kısıtlayıcı yemeyi istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkileyen değişkenler sağlıksız diyet davranışı (B=-2.18), saplantılı bağlanma (B=.16) ve korkulu bağlanma (B=.23) olarak saptanmıştır (R²=.34; F_{5.594}=61.38; p<0.01). Bu üç yordayıcı değişken toplam varyansın %33'lük kısmını açıklamaktadır. Güvenli ve kayıtsız bağlanmanın kısıtlayıcı yemeyi anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür (p>0.05).

Tablo 5. Tıkınırcasına yeme davranışını yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

Tıkınırcasına Yeme	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-2.74**	-.35	-9.22	19.61	.14**	.13**
Güvenli	-.10	-.03	-.88			
Saplantılı	.08	.03	.86			
Kayıtsız	-.13	-.05	-1.15			
Korkulu	.17	.07	1.58			

Üçüncü modelde YBDÖ'nün tıkınırcasına yeme alt boyutunu anlamlı olarak etkileyen tek bağımsız değişkenin sağlıksız diyet davranışı (B=-2.74; p<0.01) olduğu gözlenmiştir (R²=.14; F_{5,594}=19.61). Diyet değişkeni tıkınırcasına yeme toplam varyansının %13'ünü açıklamaktadır. Dört bağlanma stilinin tıkınırcasına yeme üzerinde anlamlı etkisi bulunmamıştır (p>0.05).

Tablo 6. Kilo endişesini yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

Kilo Endişesi	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-1.80**	-.42	-11.92	43.78	.26**	.26**
Güvenli	-.08	-.04	-1.30			
Saplantılı	.19**	.14	3.91			
Kayıtsız	-.03	-.02	-.51			
Korkulu	.21**	.17	3.73			

Dördüncü modelde sağlıksız diyet davranışı (B=-1.80), saplantılı bağlanma (B=.19) ve korkulu bağlanmanın (B=.21) kilo endişesi alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı gözlenmiştir (R²=.26; F_{5,594}=43.78; p<0.01). Bu üç değişken kilo endişesi toplam varyansının %26'sını açıklamaktadır. Güvenli ve kayıtsız bağlanmanın kilo endişesini anlamlı olarak etkilememiştir (p>0.05).

Tablo 7. Beden şekli endişesini yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

Beden Şekli Endişesi	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-1.74**	-.40	-11.24	45.67	.27**	.27**
Güvenli	-.10	-.06	-1.72			
Saplantılı	.26**	.18	5.24			
Kayıtsız	.01	.00	.18			
Korkulu	.22**	.16	3.73			

Beşinci modelde beden şekli endişesi üzerinde sağlıksız diyet davranışı (B=-1.74), saplantılı bağlanma (B=.26) ve korkulu bağlanmanın (B=.22) anlamlı olarak etkili olduğu tespit edilmiştir (R²=.27; F_{5,594}=45.67; p<0.01). Bu üç bağımsız değişken beden şekli endişesi toplam varyansının %27'sini açıklamaktadır. Güvenli ve kayıtsız bağlanmanın anlamlı bir etkisi bulunmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 8. Yeme endişesini yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

Yeme Endişesi	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-1.43**	-.41	-11.43	37.73	.24**	.23**
Güvenli	-.05	-.04	-1.07			
Saplantılı	.11**	.10	2.92			
Kayıtsız	-.03	-.03	-.79			
Korkulu	.16**	.16	3.56			

Altıncı modelde sağlıklı diyet davranışı (B=-1.43), saplantılı bağlanma (B=.11) ve korkulu bağlanmanın (B=.16) yeme endişesi üzerinde anlamlı etkisi olduğu gözlenmiştir (R²=.24; F_{5,594}=37.73; p<0.01). Güvenli ve kayıtsız bağlanma (p>0.05) dışındaki bu üç değişken yeme endişesi toplam varyansının %23'ünü açıklamaktadır.

Tablo 9. YBDÖ toplam puanını yordayan değişkenlerin regresyon analizi sonuçları

YBDÖ	B	β	t	F	R ²	ΔR^2
Diyet	-10.27**	-.46	-13.55	57.57	.32**	.32**
Güvenli	-.35	-.04	-1.14			
Saplantılı	1.10**	.15	4.56			
Kayıtsız	-.02	-.00	-.08			
Korkulu	1.21**	.18	4.23			

*p<0.05, **p<0.01; Yeme Bozuklukları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanı

Yedinci modelde toplam YBDÖ puanı üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülen yordayıcı değişkenler sağlıklı diyet davranışı (B=-10.27), saplantılı bağlanma (B=1.10) ve korkulu bağlanma (B=1.21) olarak tespit edilmiştir (R²=.32; F_{5,594}=57.57; p<0.01). Güvenli ve kayıtsız bağlanmanın bozulmuş yeme örüntüleri üzerinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir (p>0.05). Bu üç yordayıcı değişken bozulmuş yeme örüntüleri toplam varyansının %32'sini açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, erken dönem ebeveyn-çocuk ilişkisinin ergenlik döneminde ortaya çıkan bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki yordayıcı gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer yandan sağlıklı diyet davranışının ergenlerdeki bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan analiz bulgularına göre güvensiz bağlanma stillerine (saplantılı ve korkulu bağlanma) sahip ve sağlıklı diyet davranışları olan ergenlerde daha fazla bozulmuş yeme örüntüleri (duygusal, kısıtlayıcı ve tıkınırcasına yeme, kilo, beden şekli ve yeme endişesi) bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç, mevcut çalışmanın erken dönem ilişkilerinin ergenlikteki bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki yordayıcı etkisinin bulunduğu yönündeki ana hipotezini doğrulamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde erken, orta ve geç ergenlik dönemlerinde bulunan ergenlerden elde edilen analiz sonuçları alanyazın çalışmaları kapsamında tartışılmıştır.

Sağlıksız diyet davranışı ergenlikte oldukça sık gözlemlenen, bozulmuş yeme davranışlarının oluşumunda etkisi bulunan ve kısıtlayıcı, tıknırcasına ve duygusal yeme gibi bozulmuş yeme davranışları arasında döngüye sebep olabilen risk faktörleri arasında yer almaktadır (Sevinçer ve Konuk, 2013). Wertheim ve Paxton (2012), beden imajından memnun olmama durumunun olası yeme bozukluklarının oluşumunu arttıran sağlıksız diyet davranışlarını da beraberinde getirdiğini bildirmektedir. Özmen ve arkadaşlarının (2007) lise öğrencilerinin yeme alışkanlıkları ve kilo denetleme davranışlarını incelediği çalışmada öğrencilerin %36.7'sinin kilo almaktan korktuğu, %6.5'inin diyet yaptığı, %1.7'sinin yemek sonrası yeme bozukluğu belirtilerinden olan kusma davranışını gösterdiği, %1.4'ünün laksatif kullandığı tespit edilmiştir. Bu durumdan yola çıkarak sağlıksız diyet davranışı ile bozulmuş yeme örüntüleri arasındaki ilişkiyi ele aldığımız bu çalışmada, ergenlerde sağlıksız diyet davranışı ile tüm bozulmuş yeme örüntüleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ve sağlıksız diyet davranışının tüm bozulmuş yeme davranışları (duygusal, kısıtlayıcı ve tıknırcasına yeme, kilo, beden şekli ve yeme endişesi) üzerinde istatistiksel olarak yordayıcı gücünün bulunduğu görülmüştür. Bu durum sağlıksız kilo kontrolü yöntemleri arasında yer alan yanlış diyet uygulamalarının ergenlikte gözlemlenen bozulmuş yeme örüntülerinin başlangıcı üzerindeki olumsuz etkisini destekleyici niteliktedir. Ulaş ve arkadaşlarının (2013) sağlıksız diyet uygulamalarının bozulmuş yeme tutum ve davranışları üzerindeki yordayıcı etkisine yönelik araştırmasında, diyet yapmanın yeme tutumları üzerinde düşük düzeyli yordayıcı gücü bulunduğuna yönelik mevcut çalışma sonuçlarıyla örtüşen ifadeler belirtilmektedir. Bu örüntüler arasında yer alan kısıtlayıcı yeme ile diyet yapma arasındaki ilişkinin incelendiği geçmiş çalışmalara bakıldığında diyet yapan ve diyet öyküsü bulunan üniversite öğrencilerinin diyet yapmayanlara göre daha fazla kısıtlayıcı yeme davranışında buldukları görülmektedir (Akdevelioğlu ve Yörüsün, 2019). Diğer yandan lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışma sonucuna göre ise, diyet yapıp bırakan ergenlerde daha fazla duygusal yeme davranışına rastlanılmıştır (Özkan, 2017). Tunç (2019) yapmış olduğu çalışmada, sağlıksız diyet uygulamaları sonucunda hedefledikleri kiloya ulaşamayan ve diyetisyene başvuran üniversite öğrencilerinde daha fazla bozulmuş yeme tutumu görüldüğünü ifade etmektedir. Lise dönemindeki ergenlerle yapılan bir çalışmada da bu sonuca benzer bulgular elde edilmiş, son bir yılda kilo verme amacıyla sağlıksız diyet uygulamaları bulunan ergenlerde daha olumsuz beden algısı ve sağlıksız yeme tutumları olduğu gözlenmiştir (Uskun ve Şabaplı, 2013). Yaş ortalaması 22.5-25.7 aralığında bulunan üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bir çalışma grubunda, tıknırcasına yeme davranışının gözlemlendiği tıknırcasına yeme bozukluğunun ve bulimiya nervozanın katı diyet uygulamaları ve yiyecek kısıtlamaları ile ilişkili olduğu görülmüştür (Korinth vd., 2009). Diğer yandan anoreksiya, bulimiya ve tıknırcasına yeme bozukluğu tanısı almış deney grubu ve almamış kontrol grubu arasındaki kilo ve beden şekli kaygısının karşılaştırıldığı farklı bir çalışmada yeme bozukluğu tanısı alan grubun kilolarına ve beden şekillerine yönelik daha fazla endişe yaşadıkları gözlenmiştir (Yokuşoğlu, 2018). Bu sonuçlara dikkat edildiğinde sağlıksız diyet davranışlarının tıknırcasına yeme, kilo, beden şekli ve yeme endişesi gibi bozulmuş yeme davranışları üzerindeki etkisi fark edilmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmanın sonucu diğer çalışma bulguları ile tutarlılık

göstermektedir. Özetle, sağlıklı diyet davranışı bulunan ergenlerde duygusal yeme, kısıtlayıcı yeme, tıknırcasına yeme, kilo endişesi, beden şekli endişesi, yeme endişesi ve yeme bozuklukları görülme olasılığı bulunmayanlara göre daha yüksektir denilebilir.

Anne ile sağlanamayan yakın ilişki düşük özsaygı, beden imajından memnun olmama durumu ve bozulmuş yeme örüntüleri ile ilişkilidir (Alantar ve Maner, 2008; Oktan ve Şahin, 2010). Yaşamın ilk zamanlarında anne ile kurulan ilişkide duygusal ve fizyolojik ihtiyaçların yeterli ve güven duygusu içerisinde alınması beslenme davranışının sağlıklı gelişimi üzerinde etkilidir (Bruch, 1961). Bu dönemde bağlanma nesnesi ile yakın ve güvenli olmayan ilişkilerin kurulması, yaşamın ileri dönemlerinde bireyin fiziksel görünüşüne yönelik sevilmenin ancak fiziksel olarak kusursuz olma ile mümkün olabileceği şeklindeki yanlış inançların oluşumunda etkili olduğu bilinmektedir (Yurtsever ve Sütcü, 2017). Buradan hareketle anne ve baba ile kurulan ilişki niteliğinin ergenlikteki bozulmuş yeme örüntülerinin ortaya çıkma olasılığı üzerinde açıklayıcı etkisinin bulunup bulunmadığı mevcut çalışmanın temel problemi olarak belirlenmiştir. Çalışma bulguları bu alandaki mevcut görüşleri desteklemektedir. Elde edilen sonuçlara göre saplantılı ve korkulu bağlanmanın tıknırcasına yeme hariç tüm bozulmuş yeme örüntüleri üzerinde yordayıcı gücünün bulunduğu saptanmıştır. Yani saplantılı ve korkulu bağlanan ergenlerde bozulmuş yeme tutum ve davranışlarının görülme riski daha fazla olmaktadır. Bu konuda yapılan çalışma ifadelerine göre ebeveynlerinde aşırı sınırsız, küçümseyici ve esnek olmayan davranışlar bulunan çocukların daha fazla duygusal yeme davranışı gösterdiği; aşırı otoriter, istismar edici davranışlar bulunan çocukların ise yeme bozuklukları belirtilerindeki şiddetin artması açısından daha fazla risk altında olduğu belirtilmektedir (Altınel, 2018; Ateşşönmez, 2018). Duygusal yeme davranışı ile erken dönem bağlanma stilleri arasındaki ilişkiye bakılan bir çalışmada güvensiz bağlanan obez bireylerin ebeveynleri ile güvenli bağ oluşturan bireylere göre daha fazla duygusal yeme davranışı gösterdikleri saptanmıştır (Taube-Schiff vd., 2015). Bununla birlikte Topham ve arkadaşları (2011), ilgili ve güven duygusu üzerine kurulu ebeveyn ilişkisine sahip çocukların olumsuz duygular karşısında daha az yeme davranışı gösterdiklerini ifade etmektedir. Kubar'ın (2017) 15-18 yaş arasındaki ergenlerle yaptığı çalışmada ise duygusal yeme ile güvensiz bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Mevcut çalışmada erken dönem ilişkiler ile duygusal yeme davranışı arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuç genel olarak geçmiş çalışma sonuçlarıyla örtüşmekte olup, ergenlerde bağlanma stillerinin duygusal yeme üzerindeki açıklayıcı etkisine yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu bakımdan elde edilen bulguların bu konuda yapılacak gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikodinamik kurama göre, ebeveynleri tarafından reddedilmiş olduklarına yönelik hisleri bulunan bireylerin yeme davranışları bu durumdan etkilenmekte ve ebeveynle ayrılma-birleşme arzusu tıknırcasına kusma şeklinde yansıtılmaktadır (Maner ve Aydın, 2007; Toker ve Hoccoğlu, 2009). Bu bilgiye dayanarak anoreksiya ve bulimiya tanılı grupla yapılan bir çalışmada hasta gruptaki bireylerin anneleri olmayanlara göre daha fazla aşırı koruyucu tutumda oldukları gözlenmiştir (Calam vd., 1990). Anoreksiya tanısı almış ve tanı almamış ergen

grupların ebeveynle kurulan ilişki ve bağlanma düzeylerine göre karşılaştırıldığı başka çalışmalarda ise hasta gruptaki ergenlerin ebeveynleri ile daha yıkıcı ve olumsuz ilişkide oldukları ve gruplar arası bağlanma düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir (Cunha vd., 2009; Lattimore vd., 2000). Anoreksiya ve bulimiya nervozanın kısıtlayıcı ve tıknırcasına yeme ile kilo, beden şekli ve yeme endişesi ile ilişkisi göz önüne alındığında bu bulguların mevcut çalışma sonucu ile uyumlu olduğu görülmektedir. Batur ve arkadaşlarının (2005) üniversite öğrencilerinde yeme tutumlarını araştırdıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre saplantılı ve korkulu bağlanan öğrencilerde daha fazla problemlili yeme tutumuna rastlanmış, güvenli ve kayıtsız bağlanma ile bozulmuş yeme tutumları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Saplantılı ve korkulu bağlanan ergenlerde daha fazla bozulmuş yeme tutumlarının olması, güvenli ve kayıtsız bağlanmanın bozulmuş yeme tutumları üzerinde etkisinin bulunmaması bu çalışma sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Yaş aralığı 14-21 olan lise öğrencilerinde yeme tutumlarının ebeveynle bağlanma düzeyi ile ilişkisinin incelendiği diğer bir çalışmada ise genel benzerlikte sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ergen kızlarda aileden algılanan aşırı koruyucu, erkeklerde ise ilgisiz tutumla birlikte anormal yeme tutumları artış göstermiştir (Aytin, 2014). Aşırı koruyucu olarak algılanan annenin üniversite öğrencilerinde anormal yeme tutumları oranını arttırdığına yönelik bir başka çalışma sonucu (Tunç, 2020), sağlıklı ebeveyn ilişkilerinin yeme tutumları üzerindeki olumsuz etkisini gösterebileceğimiz diğer bir bilimsel kanıttır. Ayrıca obez ergenlerde aileden alınan ilgi ve sevgi arttıkça fiziksel kaygının azaldığı bildirilmektedir (Erdoğan, 2013). Lise öğrencileri ile yapılan benzer bir başka çalışmaya göre ise anneye kurulan ilişki güçlendikçe yeme tutumlarındaki bozulmalar azalmaktadır (Ertekin, 2019). Bağlanma stillerinin yeme bozuklukları ile ilişkisinin incelendiği birçok çalışmada bozulmuş yeme tutum ve davranışlarını ayırt edici özellikte olan bağlanma tarzının saplantılı bağlanma olduğu görülmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Keskingöz, 2002). Suldo ve Sandberg (2000) bu durumun sebebinin saplantılı bağlanan bireylerin onay arayışı içerisinde olmasına ve kendi bedensel görünümünü diğerlerinin memnuniyetine göre ayarlama çabasında olmalarına bağlamaktadır. Bu çalışmada da bu bilgiye benzer şekilde saplantılı bağlanmanın bozulmuş yeme tutumları üzerindeki etkisi dikkat çekmektedir.

Kısıtlayıcı yeme tipinin daha çok kayıtsız, tıknırcasına yeme-çıkartma tipinin ise kaygılı bağlanma ile ilişkili olduğu görülen, anoreksiya tanılı bireylerle yapılan araştırma sonuçlarına göre (Tasca vd., 2004), anoreksiya nervozanın kısıtlayıcı yeme ve tıknırcasına yeme-çıkartma davranışları ile görüldüğü alt tip örüntüleri temel alındığında, kayıtsız bağlanmanın kısıtlayıcı yeme davranışını, saplantılı bağlanmanın tıknırcasına yeme davranışını yordadığı düşünülmektedir. Akdeniz (2020) ergenlerle yaptığı çalışmada kayıtsız bağlanma stili ile bozulmuş yeme tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada ise alanyazının aksine kayıtsız bağlanmanın bozulmuş yeme davranışları üzerinde yordayıcı etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Tıknırcasına yeme davranışı ile ilişkilendirebileceğimiz bir başka çalışmada obez bireylerde kaygılı ve kaçınan bağlanma stillerinin daha fazla görüldüğü belirtilmektedir (Öyekcin vd., 2018). Bağlanma stillerinin tıknırcasına yeme davranışı üzerinde yordayıcı gücünün bulunmadığı tespit edilen mevcut çalışma bulguları alanyazın ile tutarsızlık

göstermekle birlikte, tıknırcasına yemenin saplantılı ve korkulu bağlanma ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisinin bulunmasından dolayı çalışma sınırlılıklarının sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Temeli erken dönem ilişkilerine dayanan erken dönem çarpık şemalar ile ileri dönem yeme tutumları arasında vücut algısının aracı rolü bulunmaktadır (Helvalı, 2019). Yaş aralığı 13-17 olan anoreksiya ve bulimiya tanısı almış ergenlerle yapılan bilimsel bir çalışmada ebeveyne karşı yabancılaşmanın ve bağlanma tarzlarının beden şekli memnuniyeti üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Laporta-Herrero vd., 2021). Bu bilgiler doğrultusunda ebeveyn-çocuk ilişkisindeki sağlıklı gelişimsel sürecin ergenlerde beden imajına yönelik kaygıları etkilediği düşünülerek kurulan hipoteze göre sürdürülen mevcut çalışmadan elde edilen sonuçların bu fikri desteklediği görülmüş, ebeveynlerine saplantılı ve korkulu bağlanan ergenlerin daha fazla beden şekli kaygısı yaşama riski taşıdığı belirlenmiştir. Saplantılı ve korkulu bağlanmanın beden şekli endişesini yordaması diğer çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Özteke-Kozan ve Hamarta, 2017). Aktaş (2020) ergen lise öğrencilerinde anne-babaya bağlanma ile sosyal dış görünüş kaygısı arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Buna göre ergenlerde ebeveyne olan olumlu bağlanma gücü arttıkça bedensel imaja yönelik kaygılar azalmaktadır. Yapılan alanyazın çalışmalarında anoreksiya nevroza tanısı almış kadınlarda kayıtsız bağlanmanın daha fazla görülmesi, beden şekline, kilo alma ve yemeye yönelik yoğun kaygıların eşlik ettiği bu bozuklukta kayıtsız bağlanmanın beden şekli, kilo ve yeme endişesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Delvecchio vd., 2014; Eker, 2014; Morrison, 2016; Ramacciotti vd., 2001). Latzer ve arkadaşlarının (2002) klinik grup ve hasta olmayan grubu karşılaştırdığı çalışmada, anoreksiya ve bulimiya nevroza tanılı kadınlarda kaçınan bağlanmanın daha fazla olması bu çalışma ve diğer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Oral ve Şahin'in (2008) 14-27 yaş aralığındaki ergen anoreksiya ve bulimiya tanısı almış bireylerle yaptığı çalışması bu sonuçla uyum göstermemektedir. Çalışmanın sonucuna göre bozulmuş yeme davranışları gösteren ve göstermeyen gruplarda bağlanma stilleri anlamlı olarak farklılık göstermemiştir. Alanyazında dört bağlanma tarzının beden şekli, kilo ve yeme kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisinin araştırıldığı çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durum dikkate alındığında yapılan çalışmanın alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, mevcut çalışmada saplantılı ve korkulu bağlanma stilleri ile sağlıksız diyet davranışının ergenlik döneminde tıknırcasına yeme hariç olası tüm bozulmuş yeme örüntülerini yordadığı, güvenli ve kayıtsız bağlanmanın ise bozulmuş yeme örüntülerini yordamadığı görülmüştür. Ayrıca sağlıksız diyet davranışları bulunan ergenlerin diyet davranışı bulunmayan ergenlere göre daha fazla oranda bozulmuş yeme örüntüleri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bozulmuş yeme örüntülerinin genel olarak tüm güvensiz bağlanma stilleri ile pozitif yönde ilişki içerisinde oldukları elde edilen bulgular arasındadır. Bu sonuçlar, alanyazındaki erken dönem ilişkilerinin ergenlik çağına oluşabilecek bozulmuş yeme örüntüleri üzerindeki etkisine yönelik çoğu bulguyu desteklemektedir (Gomes, 2014; Vardal ve Batıgün, 2017).

Araştırmanın dünya geneli Covid-19 Pandemi döneminde yapılmasının bozulmuş yeme davranışları ve yeme bozuklukları açısından risk taşıyan katılımcılara ulaşmada zorluk oluşturması, veri toplama aşamalarının her katılımcı için eşit hale getirilememesi ve pandemi koşullarının katılımcıların yeme davranışları üzerinde oluşturmuş olabileceği varsayılan etkisinin ve yeme davranışlarını etkileyen diğer faktörlerin kontrol altına alınamaması gibi durumlar üzerindeki etkisi çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Ayrıca örneklemin Denizli ili sınırlandırılması çalışma örnekleminin evrene genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Aile ilişkilerinin yeme davranışları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, mevcut çalışma sonuçlarının ergenlerdeki bozulmuş yeme davranışlarının ve yeme bozukluklarının önlenmesinde alınacak erken önlem ve oluşturulacak tedavi çalışmalarında uzmanlara ve araştırmacılara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda erken dönem ebeveyn-çocuk ilişkisine dayalı birtakım terapilerin (kişilerarası ilişkiler psikoterapisi ve şema terapi) yeme bozukluklarının tedavisinde olumlu etki göstermesi, bağlanma ve bozulmuş yeme örüntüleri ile ilgili daha fazla araştırma yapmanın gerekliliğini ve önemini göstermektedir (Öztürk ve Yücel, 2019; Yurtsever ve Sütcü, 2017). Bu alanda yapılacak gelecek çalışmalar için yeme davranışlarını etkileyen bireysel, toplumsal vb. diğer faktörlerin dengelenmesi, çalışmanın daha geniş bir örneklem alanından seçilerek daha geniş ergen kitlesi üzerinde yapılması, veri toplama sürecinin daha sağlıklı ve standart hale getirilerek sürdürülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdeniz, C. (2020). *Ergenlerde yeme tutumunun bağlanma stili, beden algısı ve öz-şefkat açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akdevelioğlu, Y. ve Yörüsün, T.Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin yeme tutum ve davranışlarına ilişkin bazı faktörlerin incelenmesi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 19-28.
- Aktaş, E. (2020). *Ergenlerin ebeveyne bağlanma stilleri ile sosyal görünüş kaygısı ve sosyal dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alantar, Z. ve Maner, F. (2008). Bağlanma kuramı açısından yeme bozuklukları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 97-104.
- Altınel, Ş. (2018). *Kadınlarda yeme bozuklukları belirtilerinin algılanan ebeveynlik biçimi, duygu düzenleme gücü, psikolojik iyi oluş ve yeme tutumları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *DSM-5™ tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (5. Baskı). (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Aslan, S.H. (2001). Beden imgesi ve yeme davranışı bozuklukları ile medya ilişkisi. *Düşünen Adam*, 14(1), 41-47.
- Ateşsönmez, S. (2018). *Algılanan ebeveyn tutumunun yetişkin bireylerde duygusal yeme bozukluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (2020). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aykut, M.K. (2018). *Duygusal yeme davranışlarının yeme bozukluğu ve beslenme durumu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aytin, N. (2014). *Ergenlerde yeme tutumları ile sorun çözme eğilimleri ve ebeveyne bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Baş, M. ve Kızıltan G. (2007). Relations among weight control behaviors and eating attitudes, social physique anxiety, and fruit and vegetable consumption in Turkish adolescents. *Adolescence- San Diego*, 42(165), 167-178.
- Batıgün, A.D. ve Utku, Ç. (2006). Bir grup gençte yeme tutumu ve öfke arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 65-78.
- Batur, S., Demir, H., Ulu, P., Güneş, H., Irmak, E. ve Aşkın, A. (2005). Yeme tutumu ve cinsiyet ile bağlanma biçimleri arasındaki ilişki, *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 21-31.

- Bayköse, N. ve Esin, İ. (2019). Sporda beden imajı ve sosyal medya etkisi: Sosyal karşılaştırma kuramı çerçevesinde facebook kullanımının beden imajına etkileri üzerine bir derleme. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67-80.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C.O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bektas, M., Bektas, I., Selekoğlu, Y., Kudubes, A.A., Altan, S.S. ve Ayar, D. (2016). Psychometric properties of the Turkish version of the Emotional Eating Scale for children and adolescents. *Eating Behaviors*, 22, 217-221.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (2nd Ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Broberg, A.G., Hjalmer, I., & Nevenon, L. (2001). Eating disorders, attachment and interpersonal difficulties: a comparison between 18-to 24-year-old patients and normal controls. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 9(6), 381-396.
- Brockmeyer, T., Holtforth, M.G., Bents, H., Kämmerer, A., Herzog, W., & Friederich, H.C. (2013). Interpersonal motives in anorexia nervosa: The fear of losing one's autonomy. *Journal of Clinical Psychology*, 69(3), 278-289.
- Bruch, H. (1961). Psychological aspects in overeating and obesity. *Psychosomatics*, 5, 269-274.
- Büyükgebiz, A. (2006). *Köprüden geçerken: Ergenlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Calam, R., Waller, G., Slade, P., & Newton, T. (1990). Eating disorders and perceived relationships with parents. *International Journal of Eating Disorders*, 9(5), 479-485.
- Cunha, A.I., Relvas, A.P., & Soares, I. (2009). Anorexia nervosa and family relationships: Perceived family functioning, coping strategies, beliefs, and attachment to parents and peers. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 229-240.
- Delvecchio, E., Di Riso, D., Salcuni, S., Lis, A., & George, C. (2014). Anorexia and attachment: dysregulated defense and pathological mourning. *Frontiers in Psychology*, 5, 1218.
- Dunkley, T.L., Wertheim, E.H., & Paxton, S.J. (2001). Examination of a model of multiple sociocultural influences on adolescent girls' body dissatisfaction and dietary restraint. *Adolescence*, 36(142), 265.
- Eker, E. (2014). *Yeme bozukluğu hastalarının bağlanma paternlerinin depresyon ve intihar davranışı ile korelasyonu*, Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.

- Erdoğan, G. (2013). *13-18 yaş obez tanısı almış ergenlerin anne-baba tutumu ve sosyal fizik kaygı ile ilişkisinin normal ergenlerle karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertaş, H.S. (2006). *Yeme bozuklukları: Anoreksiya, bulimiya ve diğerleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ertekin, T. (2019). *Ergenlerde yeme tutumu ile bağlanma stilleri, dürtüsellik ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erzi, S. (2012). *Kız üniversite öğrencilerinin yeme tutumları ile yetişkin bağlanma stilleri ve stresle başa çıkma yollarının ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fairburn, C.G., & Beglin, S.J. (1994). Assessment of eating disorders: Interview or self-report questionnaire?. *International Journal of Eating Disorders*, 16(4), 363-370.
- Fairburn, C.G., Cooper, Z., Doll, H. A., & Welch, S. L. (1999). Risk factors for anorexia nervosa: three integrated case-control comparisons. *Archives of General Psychiatry*, 56(5), 468-476.
- Gomes, L.C. (2014). *Examination of pathways by which parental attachment and secondary attachment strategies predict disordered eating attitudes and behaviours*. Doctoral Dissertation, Canada: Lakehead University Department of Psychology.
- Gözegir, E. (2020). *Ergenlerde dürtüsellik ve duygusal yeme arasındaki ilişkide ebeveyn tutumunun aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul İşık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grabe, S., Ward, L.M., & Hyde, J.S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460-476.
- Griffin, D.W., & Bartholomew, K. (1994). *The metaphysics of measurement: The case of adult attachment*. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (pp. 17-52). Jessica Kingsley Publishers.
- Günaydın, M. ve Kumcağız, H. (2020). Ergenlerde yeme tutumunun aile işlevleri açısından incelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(3), 212-219.
- Gürdal, A. (1994). *Anoreksiya nervoza tanısı alan 25 vakanın etyopatogenezi, klinik ve prognoz açısından karşılaştırılması*. Uzmanlık Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi.
- Haines, J., & Neumark-Sztainer, D. (2006). Prevention of obesity and eating disorders: A consideration of shared risk factors. *Health Education Research*, 21(6), 770-782.
- Helvalı, E.E. (2019). *Erken dönem uyumsuz şemalar ile yeme tutumu arasındaki ilişkide yakın ilişkilerin, vücut algısının ve benlik saygısının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

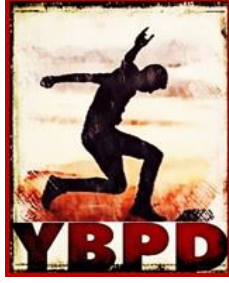
- Herman, C.P., & Mack, D. (1975). Restrained and unrestrained eating. *Journal of Personality*, 43(4), 647-660.
- Hoek, H.W., & Van Hoeken, D. (2003). Review of the prevalence and incidence of eating disorders. *International Journal of eating disorders*, 34(4), 383-396.
- İnanır, H. ve Kutlu, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve beden imgesi memnuniyetinin bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 37-49.
- Judd, S.J. (2011). Levels of Care. S. J. Judd (Ed.), In *Eating Disorders Sourcebook*, US: Omnigraphics Incorporates, 18, 358-362.
- Kadioğlu, M. ve Ergün, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin yeme tutumu, öz-etkililik ve etkileyen faktörler. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 5(2), 96-104.
- Kaplan, H.I., & Kaplan, H.S. (1957). The psychosomatic concept of obesity. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 125(2), 181-201.
- Karadamar, M., Yiğit, R. ve Sungur, M.A. (2015). Ergenlerin kiloları ile ilgili algıları ve kilo kontrolüne yönelik davranışlarının incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 17(1), 51-61.
- Kayaalp, G.T., Güney, M.Ç. ve Cebeci, Z. (2015). Çoklu doğrusal regresyon modelinde değişken seçiminin zootekniye uygulanaşı. *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-8.
- Keskingöz, B. (2002). *Üniversite öğrencileri ile anoreksiya nervoza tanısı alan ve almayan bireylerde bağlanma biçimleri, kişilerarası şemalar ve yeme örüntüleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, M. (2016). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri II* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Korinth, A., Schiess, S., & Westenhofer, J. (2009). Eating behaviour and eating disorders in students of nutrition sciences. *Public Health Nutrition*, 13(1), 32-37.
- Koroğlu, E. (2004). *PsikoNezoloji: Tanımlayıcı klinik psikiyatri*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kring, A.M., Johnson, S.L., Davidson, G., & Neale, J. (2015). *Anormal psikolojisi: Psikopatoloji* (Abnormal psychology) (12. Baskı). (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2014).
- Kubar, M. (2017). *Lise örnekleminde bağlanma stili ve benlik saygısının duygusal yeme ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küey, A.G. (2006). Ergenlik ve yeme bozuklukları. *Yansıtma: Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi*, 3(5-6), 79-86.

- Laporta-Herrero, I., Jáuregui-Lobera, I., Barajas-Iglesias, B., Serrano-Troncoso, E., Garcia-Argibay, M., & Santed-Germán, M. Á. (2021). Attachment to parents and friends and body dissatisfaction in adolescents with eating disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 154-166.
- Lattimore, P.J., Wagner, H.L., & Gowers, S. (2000). Conflict avoidance in anorexia nervosa: An observational study of mothers and daughters. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 8(5), 355-368.
- Latzer, Y., Hochdorf, Z., Bachar, E., & Canetti, L. (2002). Attachment style and family functioning as discriminating factors in eating disorders. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 24(4), 581-599.
- Lofrano-Prado, M.C., Prado, W.L., Barros, M.V.G., & de Souza, S.L. (2015). Eating disorders and body image dissatisfaction among college students. *ConScientiae Saúde*, 14(3), 355-362.
- Maner, F. ve Aydın, A. (2007). Bulimiya nervozada psikososyokültürel etmenler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 20(1), 25-37.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (1992). *Psychopathologie de l'adolescent* (3. Baskı). Paris: Masson.
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştırın: 'Klinisyenler için tanı rehberi*. (H.U. Kural, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2014).
- Neumark-Sztainer, D.R., Wall, M.M., Haines, J.I., Story, M.T., Sherwood, N.E., & Van den Berg, P.A. (2007). Shared risk and protective factors for overweight and disordered eating in adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(5), 359-369.
- Newbold, P., Carlson, W., & Thorne, B. (2010). *Statistics for business and economics* (8. Baskı). London: Pearson Yayınevi.
- Ogden, J. (2016). *Sağlık psikolojisi* (Health psychology: A textbook) (5. Baskı). (G. Dirik, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1996).
- Oğur, S., Aksoy, A. ve Selen, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin yeme davranışı bozukluğuna yatkınlıkları: Bitlis Eren Üniversitesi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556.
- Oral, N. ve Şahin, N.H. (2008). Yeme tutum bozukluğunun kişilerarası şemalar, bağlanma, kişilerarası ilişki tarzları ve öfke ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 37-48.
- Orzolek-Kronner, C. (2002). The effect of attachment theory in the development of eating disorders: Can symptoms be proximity-seeking?. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 19(6), 421-435.

- O'Shaughnessy, R., & Dallos, R. (2009). Attachment research and eating disorders: A review of the literature. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(4), 559-574.
- Öyekcin, D.G., Şahin, E.M. ve Aldemir, E. (2018). Psychiatric co-morbidity and attachment styles in obese adults: A comparative study with healthy volunteers. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 326-333.
- Özkan, Y. (2017). *Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile duygusal yeme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, D., Çetinkaya, A.Ç., Ergin, D., Şen, N. ve Erbay, P.D. (2007). Lise öğrencilerinin yeme alışkanlıkları ve beden ağırlığını denetleme davranışları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(2), 98-105.
- Özteke-Kozan, H.İ. ve Hamarta, E. (2017). Beliren yetişkinlikte beden imgesi: Bağlanma ve sosyal görünüş kaygısının rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 63-81.
- Öztürk, Y. ve Yücel, B. (2019). *Yeme bozukluklarında kişilerarası ilişkiler psikoterapisi*. N. Aydın ve O. Omay (Ed.). Kişilerarası ilişkiler psikoterapisi içinde (19-24), Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Ramacciotti, A., Sorbello, M., Pazzagli, A., Vismara, L., Mancone, A., & Pallanti, S. (2001). Attachment processes in eating disorders. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 6(3), 166-170.
- Sarıbal, İ. (2017). *Kişilerarası ilişkilerin, duygu düzenleme gücünün ve kaygının bağlanma stilleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevinçer, G.M. ve Konuk, N. (2013). Emosyonel yeme. *Journal of Mood Disorders*, 3(4), 171-178.
- Sharpe, T.M., Killen, J.D., Bryson, S.W., Shisslak, C.M., Estes, L.S., Gray, N., Crago, M., & Taylor, C.B. (1998). Attachment style and weight concerns in preadolescent and adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 23(1), 39-44.
- Suldo, S.M., & Sandberg, D.A. (2000). Relationship between attachment styles and eating disorder symptomatology among college women. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(1), 59-73.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Tanofsky-Kraff, M., Cohen, M.L., Yanovski, S.Z., Cox, C., Theim, K.R., Keil, M., Reynolds, J.C., & Yanovski, J.A. (2006). A prospective study of psychological predictors of body fat gain among children at high risk for adult obesity. *Pediatrics*, 117(4), 1203-1209.
- Tarhan, N. (2009). *Makul çözüm: Aile içi iletişim rehberi* (11. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

- Tasca, G.A., Kowal, J., Balfour, L., Ritchie, K., Virley, B., & Bissada, H. (2006). An attachment insecurity model of negative affect among women seeking treatment for an eating disorder. *Eating Behaviors*, 7(3), 252-257.
- Tasca, G., Taylor, D., Bissada H., Ritchie, K., & Balfour, L. (2004). Attachment predicts treatment completion in an eating disorders partial hospital program among women with anorexia nervosa. *Journal of Personality Assessment*, 83(3), 201-212.
- Taube-Schiff, M., Van Exan, J., Tanaka, R., Wnuk, S., Hawa, R., & Sockalingam, S. (2015). Attachment style and emotional eating in bariatric surgery candidates: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Eating Behaviors*, 18, 36-40.
- Toker, D.E. ve Hocoğlu, Ç. (2009). Yeme bozuklukları ve aile yapısı: Bir gözden geçirme. *Düşünen Adam*, 22(1-4), 36-42.
- Topham, G.L., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J.M., Page, M.C., Kennedy, T.S., Shriver, L.H., & Harrist, A.W. (2011). Parenting styles, parental response to child emotion, and family emotional responsiveness are related to child emotional eating. *Appetite*, 56(2), 261-264.
- Tozzi, F., Sullivan, P.F., Fear, J.L., McKenzie, J., & Bulik, C.M. (2003). Causes and recovery in anorexia nervosa: The patient's perspective. *International Journal of Eating Disorders*, 33(2), 143-154.
- Troisi, A., Massaroni, P., & Cuzzolaro, M. (2005). Early separation anxiety and adult attachment style in women with eating disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(1), 89-97.
- Tuncay, B. (2017). *11-14 yaş grubu çocukların beslenme bilgi düzeyleri ve DEBQ ile yeme bozukluklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tunç, P. (2019). Yeme tutumunun, ebeveyn bağlanma tarzları ve vücut kitle indeksi ile ilişkisinin araştırılması. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(4), 2728-2753.
- Tunç, P. (2020). Çocukluk çağı travması ile bozulmuş yeme tutumları ilişkisinde ebeveyn bağlanmanın düzenleyici rolünün incelenmesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(2), 75-84.
- Turan, S., Poyraz, C. A., & Özdemir, A. (2015). Tıkınırcasına yeme bozukluğu. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 7(4), 419-435.
- Turner, H.M., Rose, K.S., & Cooper, M.J. (2005). Parental bonding and eating disorder symptoms in adolescents: The meditating role of core beliefs. *Eating Behaviors*, 6(2), 113-118.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *İstatiklerle gençlik: 2020*. tuik.gov.tr, Erişim tarihi: 12.08.2021.
- Ulaş, B., Uncu, F., Üner, S. (2013). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde olası yeme bozukluğu sıklığı ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, 15-22.

- Uskun, E. ve Şabaplı, A. (2013). Lise öğrencilerinin beden algıları ile yeme tutumları arasındaki ilişki. *TAF Prev Med Bull*, 12(5), 519-528.
- Ünlü, G., Aras, Ş., Güvenir, T., Büyükgebiz, B. ve Bekem, Ö. (2006). Yeme reddi olan çocukların annelerinde kişilik bozuklukları, depresyon ve anksiyete belirtileri ve aile işlevleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 15-17.
- Vardal, E. ve Batıgün, A. D. (2017). Bağlanma stilleri ve yeme tutumu arasındaki ilişkide gestalt temas biçimlerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 14-23.
- Wertheim, E.H., & Paxton, S.J. (2012). *Body image development-adolescent girls*. T.F. Cash (Org.). In Encyclopedia of body image and human appearance, Oxford: Elsevier, Vol 1, 187-193.
- White, S., Reynolds-Malear, J.B., & Cordero, E. (2011). Disordered eating and the use of unhealthy weight control methods in college students: 1995, 2002, and 2008. *Eating Disorders*, 19(4), 323-334.
- World Health Organization (2005). *Nutrition in adolescence: Issues and challenges for the health sector: Issues in adolescent health and development*.
- Yokuşoğlu, Ç. (2018). *Yeme bozukluğu tanısı almış ve almamış bireylerde beden imgesi ve beden memnuniyetsizliğinin sosyokültürel yordayıcıları*. Uzmanlık Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Yurtsever, S.S. ve Sütcü, S.T. (2017). Algılanan ebeveynlik biçimleri ile bozulmuş yeme tutumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 20-37.
- Yücel, B., Polat, A., İkiz, T., Düşgor, B.P., Elif Yavuz, A. ve Sertel-Berk, O. (2011). The Turkish version of the eating disorder examination questionnaire: reliability and validity in adolescents. *European Eating Disorders Review*, 19(6), 509-511.
- Zachrisson, H.D., & Kulbotten, G.R. (2006). Attachment in anorexia nervosa: An exploration of associations with eating disorder psychopathology and psychiatric symptoms. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 11(4), 163-170.
- Zachrisson, H.D., & Skårderud, F. (2010). Feelings of insecurity: Review of attachment and eating disorders. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of The Eating Disorders Association*, 18(2), 97-106.



ÖĞRETMEN VELİLERİN UZAKTAN EĞİTİMLE İLGİLİ MESLEKİ VE EBEVEYNLİK DENEYİMLERİ

Şenel ÇITAK¹, Ümit PEKDEMİR²

ÖZ

Eğitimden sosyal hayata halen etkisi devam eden pandemi süreçlerinden güçlü çıkılması için uzaktan eğitim uygulamalarının beraberinde getirdiği koşulların tüm yönleriyle anlaşılması gerektiği ortadadır. Eğitim sürecinin güçlendirilmesi söz konusu olduğunda öğretmen ve ebeveynlik rollerinin araştırılması önemli hale gelmektedir. Özellikle normalleşme adımlarıyla başlayan yeni dönemde öğretmen ve çocuklarda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların erkenden fark edilmesi, önlenmesi ve eğitim sürecinin verimli hale getirilmesi öncelikler arasında olacaktır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmen velilerin pandemi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimle ilgili mesleki ve ebeveynlik deneyimleri araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre yürütülmüş betimleyici nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl, ortaokul ve lisede çalışan farklı branşlardan 11 (K=5, E=6) öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde nitel araştırmalarda öne çıkan veri doygunluğuna ulaşma prensibi benimsenmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden öğretmenler ile mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlardan elde edilen verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen en önemli bulguların başında öğretmen çocuklarının pandemi sürecinde psikososyal, akademik ve fiziksel gelişimi engelleyici sorunlar yaşadıkları yönündendir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi, mesleki sorumluluk ve mesleki gelişim alanlarına ilişkin önemli deneyimler yaşadığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları bu süreçte çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel yeterliklerinde bozulmalar olduğunu ve öğrenme motivasyonlarının azaldığı ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ebeveynlik üzerine yaşadıkları deneyimlerin niteliği göz önüne alındığında pandemi dönemi ve sonrası okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitim-öğretim çalışmalarının odağına alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Academic Development, Parents' Experiences, Physical Development, Professional Experiences, Psychosocial Development

PROFESSIONAL AND PARENTING EXPERIENCES OF TEACHERS RELATED TO DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

Obviously, all aspects of the conditions brought along by distance education applications should be understood to come through more substantial from the pandemic processes that still have an impact on education and social life. Investigating teacher and parenting roles become important when strengthening the educational process is on the agenda. Especially in the new period starting with the normalization process, early recognition of possible problems that may be seen in teachers and children, preventing them, and making the education process efficient will be priorities. For this purpose, teachers' professional and parenting experiences working in schools affiliated to the Ministry of National Education related to distance education implemented during the pandemic process were examined. The research is a descriptive study carried out according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. A purposeful sampling method was used in the study. The research study group consists of 11 (F=5, M=6) teachers from different branches working in primary, secondary, and high schools affiliated to the Ministry of National Education. The principle of reaching data saturation prominent in qualitative research has been adopted in determining the sample size. Within the scope of the study, interviews were conducted with the teachers through the semi-structured interview form created by the researchers. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis technique. One of the most important findings obtained from the research is that teachers' children experience problems that prevent psychosocial, academic, and physical development during the pandemic. Besides, it was observed that teachers had meaningful-essential experiences related to classroom management, professional responsibility, and professional development. The research results revealed that children's cognitive, social, and physical competencies had breakups and their learning motivation decreased in this process. Regarding teachers' experiences on parenting, it is suggested that educational studies focus on psychological counseling and guidance services in schools during and after the pandemic.

Key Words

Academic Development, Parents' Experiences, Physical Development, Professional Experiences, Psychosocial Development

¹Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: senelcitak52@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1155-1767

²Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: pekdemirumit@gmail.com, ORCID: 0000-0215-0202-1515

Alıntılama: Çıtak, Ş., Pekdemir, Ü. (2021). Öğretmen velilerin uzaktan eğitimle ilgili mesleki ve ebeveynlik deneyimleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 81-100.

Giriş

Çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişimi üzerinde birincil düzeyde koruyucu etkiye sahip okulların sürdürdüğü eğitim modelleri her geçen gün yeni ihtiyaçlar doğrultusunda değişmektedir. Bunlardan en çarpıcısı karantina uygulamaları nedeniyle Mart 2020 itibariyle okulların uygulamaya koyduğu online (uzaktan) eğitim modelidir. Okulların uzak eğitim modeli ile hizmet vermesi beraberinde birçok tartışmayı getirmiştir. Özellikle fiziksel, sosyal (Göl-Güven vd., 2020) bilişsel ve duygusal gelişime ilişkin gözlenen olumsuzluklar (Brooks, 2020) bu tartışmaların odağını oluşturmaktadır. Bu tartışmalara çocuk eğitiminde kilit görevler üstlenmeyi gerektiren ebeveynlik (O'Connor vd., 2021) ve öğretmenlik rollerinin (Çakın & Akyavuz, 2020) de eklendiği gözlenmektedir.

Pandemi gibi süreçler eğitim sistemleri açısından büyük bir zorluk olarak görülmektedir. Bu bakış açısı muhtemel krizleri ele alma (etkili öğrenme, öğrenci ihtiyaçları) ve araştırma (ebeveyn rolleri, öğretmen yeterlikleri) noktasında motivasyon sağlamaktadır (Daniel, 2020). Bu bağlamda karantina kapsamında okulların kapanması ve pandemi sürecinin yarattığı travmatik etkiler (Zhong, Huang, & Liu, 2020) öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerine odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Ayrıca birçok öğretmenin daha önce deneyimlemediği uzaktan eğitim uygulamalarının yarattığı belirsizlik, sürece ilişkin araştırmaların çeşitlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler salgın nedeniyle bir yandan belirsizlik içeren zorlayıcı şartlar içinde mesleklerini icra etmeye çalışırken diğer yandan okulların koruyucu etkisinden uzaklaşan kendi çocuklarının günlük yaşamları ile ilgilenmek zorundalar. Bununla birlikte uzaktan eğitimle değişen mesleki beceriler, beklentiler ve roller (Bakioğlu & Çevik, 2020) öğretmenlerin yaşamlarını daha karmaşık hale getirmiştir. Özellikle Zoom, EBA, Skype, Google Meet gibi birçok uzaktan erişim sağlayıcı platformların kullanmak zorunda kalınması bu karmaşıklığın göstergesidir. Buna ek olarak öğretmen olan velilerin kendi çocuklarının uzaktan eğitim sistemindeki derslere ilişkin motivasyon eksikliği, sosyal etkileşimsizlik ve yetersiz içeriklerle (Bozkurt, 2020b; O'Connor vd., 2021) nasıl baş ettikleri önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda öğretmen olan velilerin Covid-19 sürecinde mesleki değişimlere ayak uydurma çabaları, çocuklarının günlük yaşamları ve eğitimlerine yönelik yaşantılarının anlaşılması uzaktan eğitim sistemlerinin niteliğinin ve etkililiğinin artırılması açısından alana katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Alan yazına bakıldığında pandemi sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerine incelemeyi amaçlayan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Arslan, Arı, & Kanat, 2021; Bayburtlu, 2020; Bubb & Jones, 2020; Çakın & Akyavuz, 2020; Daniel, 2020; Duban & Şen, 2020; Göl-Güven vd., 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020; O'Connor vd., 2021; Özyürek & Çetinkaya, 2021; Yılmaz, Mutlu & Doğanay, 2020). Bu çalışmaların çoğunluğu nicel desenli çalışmalar olup öğretmen/veli gözünden uzaktan eğitime ilişkin betimleyici bir yapı sunmamaktadır.

Covid-19 salgını tüm dünyada her geçen gün ülkeleri yeni önlemler almaya zorlamaktadır. Salgın sürecindeki dalgalanmalar ve eğitime yönelik gelecek projeksiyonlarında okullarda uygulanmaya konan uzaktan modellemelerinin pandemi kalksa bile devam edeceğini işaret etmektedir (Bozkurt, 2020a; T4 Teacher Manifesto, 2020; Yıldız 2011). Bu bakımdan insanların yaşamında ölümcül etkisi

olan ve yaşam alanlarına ciddi kısıtlayıcı sınırlamalar getiren salgınla ilgili yoğun çalışmalar yapılması (Karaca & Kelam, 2020; Lathabhavan & Griffiths, 2020) ve sürecin her yönüyle araştırılması oldukça değerlidir. Özellikle bireyin yaşamında ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve kültürel birçok dinamikleri kapsayan eğitimin; daha detaylı incelenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Gonzalez, de la Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, vd., 2020). Bu kapsamda Covid-19 sürecinde eğitim üzerine yapılan çalışmaların çeşitlendirilmesi ve daha derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan çalışmalar yapılmasının gerekliliği ortadadır. Öğretmen ve çocuklar açısından salgın sürecinde uygulamaya konan eğitim modellerine yönelik araştırmaların derinleştirilmesi ayrı bir gerekliliktir. Bu bağlamda daha uzun zaman faydalanmak zorunda kalacağımız uzaktan eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ve sürece ilişkin öğretmen-öğrenci motivasyonlarının canlandırılması açısından bu çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar önemli olacaktır.

Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarının ebeveyn, çocuk ve eğitim üzerine yansımalarının ebeveyn olan öğretmen gözünden eğitimsel yetkinlik ve yüklendiği ebeveyn rolleri bağlamında incelenmesine yönelik içerdiği amaçlar ve literatürdeki dolduracağı boşluk dikkate alındığında bu araştırmanın önceki çalışmalardan farklılık gösterdiği ve orijinal bir nitelik taşıdığı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda eğitimin temel yürütücüsü olan öğretmenlerin koronavirüs salgını ile değişen mesleki yeterlilikleri ve ebeveyn rollerinin araştırılması önem arz etmektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen olan velilerin kendi okullarındaki uygulamalar ile çocuklarının okullarındaki uygulamaları karşılaştırma fırsatı verecektir. Bu çalışma ile uzaktan eğitim sisteminin niteliği ve verimliliği üzerine çalışmalar yapan araştırmacılara; salgın döneminde eğitim üzerine politikalar geliştiren politika yapıcılara ve daha sonra yapılacak bilimsel çalışmalara kaynak teşkil etmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmen velilerin pandemi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimle ilgili mesleki ve ebeveynlik rollerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Olgu bilim araştırma desenine göre yürütülmüş betimleyici bir araştırma niteliği taşımaktadır. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerini anlamlandırma ve yorumlama süreçlerine yönelik anlayış geliştirmeyi kapsar (Merriam, 2018: s.14). Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir bakış açısına sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı hedefleyen çalışmalarda tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013: s.72). Araştırma kapsamında açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular ile öğretmenler ile mülakatlar yapılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorular katılımcıların gerçekten ne düşündüğü/hissettiğine anlamaya yönelik daha doğru bilgi verebilir (Johnson, 2014, s.102). Yarı yapılandırılmış mülakat, araştırmacının bilgi toplamak amacıyla araştırma öncesi hazırladığı açık uçlu sorular ile katılımcılardan alınan cevaplar temelli bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde bireylere ek sorular sorulabilir ve yapılan teşvikler ile derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Bu açıdan esnek bir süreci içerir (Gall, Gall & Brog, 2003: s.240). Bu çalışma deseni aracılığıyla belirli bir anlayışa sahip olunan öğretmen ve ebeveynlik rollerinin

pandemi sürecinde daha derinlemesine incelemesi yapılarak durum ile ilgili ayrıntılı bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma grubunun oluşturulmasında uygun temsil edicilik (Creswell, 2017) göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem ile örnekleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde artırarak daha zengin ve derin bilgilere ulaşılması hedeflenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.55). Araştırmanın örneklemini eğitimin farklı kademesinde öğrenime devam eden en az bir çocuğu olup Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden ders veren 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme büyüklüğünün belirlenmesinde, veri doygunluğuna erişme görüşü benimsenmiştir. Veri doygunluğu nitel çalışmalarda yeni katılımcılardan sağlanan bilgilerin daha önceki bilgilerden farklılaşmaması ve aynı bilgilerin tekrarlamaıdır (Creswell, 2017, s.82). Araştırma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Araştırma grubuna ait veriler

Değişkenler	Öğretmen (N=11)
	f
Cinsiyet	
Kadın	5
Erkek	6
Halen Görevde Bulunulan Okulun Türü	
İlkokul	2
Orta Okul	4
Lise	5
Eş Çalışma Durumu	
Çalışıyor	7
Çalışmıyor	4

Araştırmaya katılan öğretmenler 30-55 yaş aralığında olup en az bir (%9.1) en fazla üç (%18.2) çocuğa sahip oldukları gözlenmiştir. İki çocuğa sahip olanlar ise katılımcıların büyük çoğunluğunu (%72.7) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Mülakat (Görüşme) Formu: Mülakat formu yarı yapılandırılmış 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Mülakat formunun içeriği Covid 19, uzaktan eğitim, (Bubb & Jones, 2020; Çakın & Akyavuz, 2020; Daniel, 2020; Duban & Şen, 2020; Göl-Güven vd., 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020; O'Connor vd., 2021; Özyürek & Çetinkaya, 2021) literatürleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları hazırlanırken, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) işaret ettiği anlaşılabilir, mantıklı, odaklı (spesifik) ve açık uçlu olması, yönlendirmeden ve çok boyutluluktan kaçınılması gibi ilkeler gözetilmiştir.

Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırmanın etik ve izin işlemleri ile ilgili süreç Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23/12/2020 tarih ve 2020-103 sayılı yazısı ile tamamlanmıştır. Veri toplama süreci online ve yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığı ile gönüllük esasları doğrultusunda yürütülmüştür. Mülakat sürecinde katılımcıların ifade etmek istedikleri tüm görüşlere fırsat verilmiş ve görüşme içerikleri ses kaydına alınmıştır. Ses kaydı sonucu yapılan deşifreler bazı gönüllü katılımcılara geri gönderilerek teyidi sağlanmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilerin birbirinden farklılaşmadığı (örn. yeni kod, kategori ve tema oluşmaması) durumlarda veri doygunluğuna ulaştığı (Creswell (2017) varsayılmış ve bu ölçüt karşılandığında (11 katılımcı) veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Mülakatın yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılması katılımcıların birçok kod, kategori ve temayı içinde barındıran görüşler belirtmesini sağlamıştır. Araştırma kapsamında 11 katılımcıdan önemli oranda (6 tema, 16 kategori ve 224 kod) bilgi elde edilmiştir. Bu bulgular veri doygunluğu ve yöntemin katılımcılardan daha zengin ve derin bilgi edinmeyi sağladığının işaretçisi olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik işlemleri nitel araştırma desenlerinin doğasını uygun olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik gibi olan çeşitli stratejiler kullanılmıştır (Denscombe, 2007; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002; Shenton, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2013). Örneğin araştırmanın inandırıcılığını artırmak için içerik analizi ile elde edilen kodlar, temalar ve kategoriler ile uzman incelemesinden gelen kodlar, temalar ve kategoriler karşılaştırılarak uzman incelemesi yapılmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2013). Uzman incelemesi sonucu elde edilen eşleşmenin %80 ve üstü olması tercih edilir (Miles & Huberman, 1994). Araştırma kapsamında uzman incelemesine 260 kod gönderilmiş ve 224 kodda uzlaşmaya [Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] varılmıştır. Bu görüş doğrultusunda [Güvenirlik=224/(224+36)] %86 düzeyinde güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen kategori ve temaların belirlenmesinde de aynı işlem yolu izlenerek %80'in üzerinde benzerliğe ulaşılmıştır (Miles & Huberman, 1994, s. 64). İnandırıcılık ilkesi kapsamında yapılan uzman incelemesi sonucu elde edilen benzerlik oranı araştırmanın teyit edilebilirlik yönünün güçlü olduğunu göstermektedir.

Aktarılabilirlik ilkesi kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi seçilerek araştırmanın planlanma, yürütme ve sonuç süreçleri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Yine tutarlık ilkesi paralelinde araştırmacı dıştan bakan bir göz anlayışla benzer soru sorma teknikleri, ses kaydı alma yöntemi ve aynı mantıkla veri işleme süreci benimsemiştir (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Son olarak iki farklı araştırmacının alan deneyimi, görüşme kayıtlarının tutulması ve katılımcı görüşlerinin katılımcılar tarafından tekrar teyidinin alınması ile sürecin teyit edilebilirlik yönü desteklenmiştir. Bu işlemler sunucunda elde edilen bulgular içerik analizi ile analiz edilerek literatür ve araştırmacı deneyimleri paralelinde raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi tümevarımcı yaklaşım ilkesine paralel olarak içerik analiz yöntemi ile yapılmıştır. Bu doğrultuda veri setindeki örüntüler, kodlar, kategoriler ve temalar ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Güvenirlik ve geçerlik analizi kapsamında ise nicel araştırmalardaki güvenirlik ve geçerlik işlemlerine karşılık tutulan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik prensipleri işleme konmuştur. Buna bulguların katılımcı görüşlerine dayalı alıntılarla desteklenmesi, araştırma yöntem ve örneklem grubunun nasıl seçildiğinin detaylı bir biçimde açıklanması, araştırmayı yürütenlerin alana yakın olması, meslektaş ve katılımcıların teyidi araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliliğinin artırmaya yönelik işlemlere örnek gösterilebilir (Yin, 2011). Yine bulgular araştırma görüşleri üzerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek mantığa yatkınlık, tecrübeye uygunluk, inandırıcılık ve önem prensipleri çerçevesinde bir sistem dâhilinde tablolaştırılarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.273-274; Yin, 2011). Bu işlemlere gösterge olarak araştırma kapsamında yapılan içerik analizi tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. İçerik analizine ilişkin örnek tablo

Tema	Kategori	Kodlar	f
Eğitim Faaliyetlere İlişkin Deneyimler	Eğitsel Motivasyon	Derslerin ilgi çekici olmaması, Uzun süreli akademik dersler, Sınav ve yoklama olmaması	20
	Sınıf Yönetimi	Sınıf yönetimini kolaylaştırıyor, Öğrenciler dinlemiyor/önem vermiyor	13
	Aile Rehberliği	Veli iletişimi arttı/Azaldı	13
	Eğitsel Destek	Ek desteğe ihtiyaç duyduk/Duymadık	11
	Eğitsel Süreç	Sınav, yoklama, değerlendirme olmaması, Sistem başarılı, Çok fazla ödev verilmesi	11
Pandemi Uygulamaları	Fırsat Eşitliği	Teknolojiye ulaşım zor ve maliyetli, Özel okul farkı, Çevre ve aile	26
	EBA Uygulamaları	EBA içerikleri verimli, EBA içerikleri yeterli değil	24
	Pandemi Tedbirleri	Önce sağlık	3
Bireyin Gelişimi	Psikososyal Gelişim	Sosyal gelişim sekteye/zarara uğradı, Ruh sağlığı olumsuz etkilendi, Umutsuzluk ve endişe arttı, Ekran bağımlılığı arttı, Problem davranış gelişti, Çocuğumun özgüveni gelişti	33
	Akademik Gelişim	Akademik gelişim olumsuz etkilendi	8
	Fiziksel Gelişim	Hareketsizlik, Aşırı yemek yeme, Günlük rutinin bozulması	11
Mesleki Deneyim	Mesleki Gelişim	Öğretmen eğitimi, Öğretmenin önemi	12
	Mesleki Sorumluluk	Derse girmeme/zamanını değiştirme, Denetim yok	5
Yaşam Alanı	Aile İlişkileri	Aile ilişkileri güçlendi, Daha fazla evde kalma aile ilişkilerini bozdu.	15
	Çalışma İlişkileri	Yöneticiler/Öğretmenler ile iletişim azaldı, İletişim kopuk, İletişimde değişim olmadı	10
Öneriler	Öneriler	Kaynak ve içerik sağlanmalı, Yüz yüze eğitim olmalı, Hibrit sitem olmalı, Sportif ve sanatsal temalı dersler yüz yüze olmalı, Programdaki derslerin niteliği değişmeli	20

Bulgular

Bu çalışmayla öğretmenlerin pandemi sürecinde deneyimledikleri ebeveynlik ve mesleki rollerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda yapılan mülakatlar üzerinden öğretmen görüşlerinde yer alan temalar, kategoriler ve kodlar içerik analizi ile açığa çıkarılmıştır. İçerik analizinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine (68), pandemi uygulamalarına (53), çocukların gelişim alanlarına (52), mesleki deneyime (17) ve aile ve çalışma yaşamına ilişkin deneyimler (15) yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ve sınırlı yüz yüze eğitim uygulamalarını geliştirici önerilerde (20) bulunmuşlardır. Öğretmen deneyimlerinin işaretçisi olan temalar, kategoriler ve kodlar ile bu kavramlara ilişkin sıklık değerleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca temalar, kategoriler ve kodlar ile paralellik taşıyan katılımcı görüşlerinden örnekler verilmiştir. Öğretmenlerin pandemi sürecinde yürüttükleri eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerini kapsayan tema, kategori ve kodlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 3. Pandemi döneminde öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimleri

Tema	Kategori	Kod	f
		Derslerin ilgi çekici olmaması	
	Eğitsel Motivasyon	Derslere motive olamama	20
		Uzun süreli akademik dersler	
		Sınav ve yoklama olmaması	
	Sınıf Yönetimi	Sınıf yönetimini kolaylaştırıyor	9
		Öğrenciler dinlemiyor/önem vermiyor	4
Eğitim Faaliyetlere İlişkin Deneyimler	Aile Rehberliği	Veli iletişimi arttı	11
		Veli iletişimi azaldı	2
		Sınav, yoklama ve değerlendirme olmaması	6
	Eğitsel Süreç	Başarılı	3
		Çok fazla ödev verilmesi	2
	Eğitsel destek	Ek desteğe ihtiyaç duyduk	8
		Ek desteğe ihtiyaç duymadık	3

Çalışmaya katılan öğretmenlere, pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları, uygulama içerikleri, çocuklarının eğitim modeline yaklaşımları ve akademik ihtiyaçlarına yönelik değerlendirmeleri sorulmuş ve onlardan elde edilen görüşler doğrultusunda kodlar, kodlar üzerinden ise kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerinin analizi sonucu elde edilen kodların büyük çoğunluğu (20) uzaktan eğitim uygulamalarının aile üyelerinin eğitsel motivasyonunu düşürücü yönde etkisinin olduğuna işaret etmektedir. Bunu sınıf yönetimi üzerine deneyimleri (14) takip etmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları sınıf yönetimi sürecinde önemli bir kolaylık sağlarken (9) diğer taraftan

öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılmadıkları ve derslere önem vermedikleri belirtilmiştir. Öğretmen deneyimlerinin yoğunlaştığı diğer eğitim faaliyeti ise öğretmen ve veli iletişim düzeyinin arttığı (11) ve veli iletişiminin daha sınırlı hale geldiği (2) yöndeki aile rehberliği çalışmalarıdır. Yine öğretmenlerin bu süreçte yürütülen eğitim faaliyetlerini sınırlı da olsa başarılı bulurken (3) fazla ödev verilmesi (2), derslerde yoklama alınmaması ve sınav yapılmaması (6) gibi durumları eleştirmişlerdir. Bu temaya ilişkin son görüşler ise eğitsel destek kategorisinde yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (8) çocuklarının derslerdeki muhtemel eksikliklerini tamamlamak ve akademik başarılarını artırmak için ek ders almaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Söz konusu bulguları destekleyici öğretmen görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

“Benim çocuklarıma gelince çocuklarım bıktılar. Mesela benim birinci sınıfa giden oğlum ilk bir iki ay iyiydi. Şimdi ise yalandan su içmeye kalkıyor veya WC'ye gidiyor. Hatta bir gün baktım ekranda başka bir şey açmıştı. Derslere girmesem demeye başladı. Büyük çocuğum ise çok sorumluluk sahibi olmadığı için onda hiç verim görmedim.” (K1)

“Velilerle ise şimdi iletişim çok fazla. Çünkü bize ulaşmak Whatsapptan kolay olduğu için sürekli gruplarından yazıyorlar veya telefonla arıyorlar. Birde önceden çocuklar kendi sorumluluklarını takip ediyor bizde kontrol ediyorduk şimdi ise velilerin işi zorlaştı. Tüm yük onlarda bu nedenle bize daha fazla ihtiyaç duyuyorlar.” (K2)

“....özel ders desteği alıyoruz. Çünkü çocuklarımızın bu dönemde akranlarından geri kalmasını istemiyorum. Hatta bu dönemde onların biraz önüne geçmesi için bu yola başvurduk.” (K11)

Çalışma kapsamında öğretmenlerin ebeveynlik ve mesleki deneyimleri ile ilgili elde edilen diğer temanın ise pandemi uygulamaları kapsamında yürütülen uzaktan eğitim programının içeriklerine, uygulama araçlarına ve pandemi tedbirlerine yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Covid-19 sürecinde eğitim kurumlarında başlatılan pandemi (uzaktan eğitim) uygulamalarına ilişkin deneyimleri

Tema	Kategori	Kod	f
Pandemi Uygulamaları	Fırsat Eşitliği	Teknolojiye ulaşım zor ve maliyetli	13
		Özel okul farkı	9
		Çevre ve aile	4
	EBA Uygulamaları	EBA içerikleri verimli	13
		EBA içerikleri yeterli değil	11
Pandemi Tedbirleri	Önce sağlık	Her şeyden önce sağlık	3
		Hasta olmaktansa uzaktan yapılmalı	

Mülakat analizleri sonucu öğretmen görüşlerinin ikinci yoğunlaştığı deneyim alanının pandemi uygulamaları teması (53) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu pandemi uygulamaları kapsamında yürütülen programın fırsat eşitsizliği oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu

görüşlerini ilk olarak öğrencilerin veya kendilerinin teknolojiye ulaşmada yaşadıkları zorluklar ve maliyetlere (13) bağlamışlardır. Bunu çocukların eğitim gördüğü okulun niteliği (özel okul), çocuğun yaşadığı aile ve çevrenin özelliği takip etmektedir. Bu temadaki diğer deneyim alanı ise öğretmenlerin yürüttükleri EBA uygulamalarıdır. Öğretmenler pandemi sürecinde yürüttükleri EBA uygulamalarını verimli bulduklarına yönelik önemli sayıda (13) görüş belirtirken benzer oranda (11) da bu süreçte yürütülen EBA içeriklerinin yetersiz ve eksikliğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin son görüşler ise uzaktan eğitim programlarının yürütülme gerekçesi olan pandemi tedbirleri üzerinedir. Bu kapsamdaki görüşlere göre öğretmenlerin salgının önlenmesi ve öğrencilerin sağlıklarının korunmasını birinci öncelikler arasında değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu deneyimlere ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bence eğitimde ilk defa bu kadar büyük fırsat eşitsizliği var. Çünkü maddi gücün çocukları belirgin bir şekilde öne geçirdiği bir süreç yaşıyoruz. Önceden olsa fakir bir çocuk okulda öğretmenini iyi dinlerse ve biraz da zekiye başarılı olabiliyordu. Şimdi ise fakir öğrenciler internetin olmaması, bilgisayar alamama gibi nedenlerle derse bağlanmakta zorlanıyorlar. Maddi durumu iyi olmayan öğrenciler bırakın fark atmayı onlara yetişemeyecek bile. Örneğin birinci sınıfta sınıfın en iyilerinden olan taşımali öğrencim şu an ikinci sınıfta sınıfın iyileri arasında değil. (K9)

“EBA sayesinde akademik bilgi vermeyi uzaktan da olsa yapabildiğimi düşünüyorum. Aynı zamanda bu içerikler bize hız kazandı ve kolaylıklar sağladı. Ama şunu belirtebilirim özellikle video sunumları konusunda ders içeriklerinin veya etkinliklerin sınırlı olduğunu düşünüyorum.” (K5)

Araştırma bulgularındaki üçüncü temayı ise bireyin gelişim alanında yoğunlaşan kod ve kategoriler oluşturmaktadır. Söz konusu tema incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarının psikososyal gelişim (33) fiziksel gelişim (11) ve akademik gelişim (8) alanında gözlemleri olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin çocuklarının gelişim alanlarına ilişkin gözlemleri

Tema	Kategori	Kod	f	
Bireyin Gelişimi	Psikososyal Gelişim	Sosyal gelişim sekteye/zarara uğradı	10	
		Ruh sağlığı olumsuz etkilendi	9	
		Umutsuzluk ve endişe arttı	6	
		Ekran bağımlılığı arttı	4	
		Problem davranış gelişti	3	
	Akademik Gelişim	Çocuğumun özgüveni gelişti	1	
		Akademik gelişim olumsuz etkilendi	8	
		Fiziksel Gelişim	Hareketsizlik, fiziksel gelişimi olumsuz etkiledi	5
			Aşırı yemek yeme isteği oluştu	3
			Günlük rutini bozuldu	3

Tabloya göre gözlemlerin en yoğun olduğu gelişim alanı çocukların psikososyal özelliklerinin yer aldığı gelişim alanıdır. Öğretmenlerin tamamına yakını pandemi sürecinde eğitim etkinlikleri yürütülürken çocuklarının sosyal gelişimlerinin sekteye uğradığını, ruh sağlıklarının olumsuz etkilendiğini, ekran bağımlılık düzeylerinin arttığını, çocuklarında bazı problem davranışların (karşı gelme, sinirlilik) geliştiğini hatta ruhsal sağlıklarının bozulduğunu ve çocuklarının zaman zaman umutsuzluk ve endişe yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın sınırlı da olsa öğretmen özelinde uygulanan bazı eğitsel medotların çocuğunun özgüvenini geliştirdiği yönünde görüşler de bulunmaktadır. Aynı şekilde çocuklarının fiziksel gelişimlerinin evde hareketsiz kalma (5), aşırı yemek yeme davranışında bulunma (3) ve günlük rutinlerinin bozulması (3) nedeniyle olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak çocuklarının akademik gelişimlerinin de bu süreçte olumsuz etkilendiğini (8) ifade etmişlerdir. Bu görüşleri temsil ettiği düşünülen bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Önceden parktan gelemeyen oğlum dışarı çıkma isteği olmadığı gibi dışarı çıkmaktan da çok korkuyor hasta olacağım, başıma bir şey gelir, kardeşimin başına bir şey gelir dışarı çıkmayalım dışarıda zaten sokağa çıkma yasağı var gibi cümleler kullanıyor. Benim oğlumun psikolojisi çok etkilendi. Özellikle ergenlik döneminde olması ve arkadaşları ile konuşamamasının buna neden olduğunu düşünüyorum. Kendi velilerimden de benzer şeyler duyuyorum. Çocuklarda bir içe çekilme gördüm. (K4)

“Çocuklar dışarı çıkamadıkları için ya da belirli saatte çıktıkları için kilo alma oldu çocuğumda. Uzun süre bilgisayar başında kaldı. Ayrıca çocuğumun dışarı çıkma saatlerinde de canlı dersleri oluyordu.” (K7)

Öğretmen deneyimlerinin yoğunlaştığı dördüncü alanın ise öğretmenlerin mesleki deneyimleri (17) olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6. Pandemi döneminde öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin deneyimleri

Tema	Kategori	Kod	f
Mesleki Deneyim	Mesleki Gelişim	Öğretmen eğitimi	9
		Öğretmenin önemi	3
	Mesleki Sorumluluk	Derse girmeme/zamanını değiştirme	3
		Denetim yok	2

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin pandemi uygulamaları kapsamında karşılaştıkları mesleki deneyimlerinin kendi mesleki gelişim (12) ihtiyaçları ve online dersleri yürütürken sergiledikleri mesleki sorumluluklar (5) temelinde olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler pandemi sürecinde yürütülen online eğitimler kapsamında kendi mesleki rollerinde değişimler olduğunu ve bu roller bağlamında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini (9) belirtirken aynı zamanda bu süreçte öğretmenlik mesleğinin önemini (3) anlaşıldığına dair görüşler ortaya koymuşlardır. Yine online ders görevleri icra edilirken derslerin işleniş zamanlarının öğretmen kontrolünde değişme durumu ile dersi işlememe ve bu

durumların denetlenmemesi eleştirilmiştir. Bu bulgular ile paralellik taşıyan öğretmen görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Branş öğretmenlerinden bazılarının teknoloji kullanımı, Z kütüphane, farklı çevrimiçi materyallerin ve içeriklerin kullanılması noktasında sorunların olduğunu gördüm.” (K6)

“Nitelikli eğitimin uzaktan eğitimle olma şansı olmadığı için yüz yüze eğitimin çok önemli olduğu ve öğretmenin ne kadar önemli olduğu anlaşıldı. Pandemi döneminde öğretmenin değeri anlaşıldı. Öğretmen çok çalışıyormuş denmeye başlandı.” (K3)

“Bazı derslerde öğretmenlerde gevşeme, derse girmeme oldu. İdareye bildirdim. İdare inanmadı. EBA da her şey görünüyor. Öğretmene 30 ders atanmış. 10 tanesine girmiş. Öğrenci bu nedenle bazı derslere giriyor diğer dersleri önemsemiyor, girmiyor.” (k5)

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili deneyimlerine ilişkin son tema ise aile ve çalışma ilişkilerini kapsayan yaşam alanı temasıdır (25).

Tablo 7. Pandemi döneminde öğretmenlerin çalışma ve aile yaşamına ilişkin deneyimleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yaşam Alanı	Aile İlişkileri	Aile ilişkileri güçlendi	10
		Daha fazla evde kalma aile ilişkilerini bozdu	5
	Çalışma İlişkileri	Öğretmenler ile iletişim azaldı	3
		Yöneticiler ile iletişim azaldı	2
		İletişim kopuk	4
		İletişimde bir değişim olmadı	1

Söz konusu tema incelendiğinde öğretmenlerin pandemi sürecinin onların aile ilişkilerini daha çok güçlendirdiğini (10) göstermektedir. Diğer taraftan ise uzun süre bir arada kalma nedeniyle sınırlı da olsa aile ilişkilerinde bozulmalar olduğunu ortaya koyan görüşler de bulunmaktadır. Çalışma ilişkilerindeki duruma bakıldığında ise genelde ilişkilerde kopmalar olduğu (4), öğretmenler (3) ve yöneticiler ile iletişimin azaldığı (2) gözlenmektedir. Bir öğretmen ise çalışma ilişkilerinde pandemi öncesine göre iletişim düzeyinde herhangi bir değişim gözlenmediğini ifade etmiştir. Yaşam alanı bulguları destekleyici öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bu süreç aile olarak bize çok güzel şeyler kattı. Birlikte çok kaliteli zamanlar geçirdik. Kendimize çok güzel zaman ayırdık. Bunun bizim aile bağlarımızı güçlendirdiğini düşünüyorum. Eşler arası iletişimimize ve kalitesine bile iyi geldi.” (K2)

“Aile düzenimiz ve iletişimimiz olumsuz etkilendi. Sürekli bir şekilde yan yana olmak biraz sıkıcı oldu. Bizi yordu, yıpratıcı oldu. Evimize kimseyi alamadık. Sürekli kapalı alanda kalmak her ailede sıkıntı yaratır diye düşünüyorum. Nefes alamadık.” (K6)

“Öğretmen arkadaşlar ile iletişim tabii ki azaldı. Sadece telefonda fırsat bulursak görüşüyoruz yada birbirimize bir şey sorarsak görüşüyoruz. Hatta bazı meslektaşlarımızın yaşayıp yaşamadığından bile haberim yok”(K11)

Mülakat verilerinin analizinden elde edilen son bulgular ise öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim modelinin geliştirilmesine yönelik önerileridir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı uzaktan eğitim modeline ilişkin önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
		Kaynak ve içerik sağlanmalı	8
		Yüz yüze eğitim olmalı	5
Öneriler	Öneriler	Hibrit sistem olmalı	3
		Sportif ve sanatsal temalı dersler yüz yüze olmalı	2
		Programdaki derslerin niteliği değişmeli (Staj vb. sevilen dersler eklenmeli)	2

Uzaktan eğitim modeline yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde söz konusu önerilerin önemli bir kısmının online derslerdeki kaynak ve içerik sorunlarına (8) yönelik olduğu görülmektedir. Bunları ise hibrit sisteme geçilmesi, sportif ve sanatsal derslerin yüz yüze verilmesi ve programda mesleki staj, beden eğitimi, görsel sanatlar ve laboratuvar gibi çocuklar tarafında daha fazla ilgi uyandıran derslerin uzaktan eğitim programına eklenmesi gibi öneriler takip etmektedir. Son olarak ise eğitimin kesinlikle yüz yüze yürütülmesinin gerekli olduğu (5) ve çocukların sosyal, duygusal, fiziksel sağlık ve eğitim yönünden eksik kaldıkları yönünde görüş bildirilmiştir.

Tartışma

Sosyal yaşamlarımızdaki değişimlerin aynı hızla eğitim hayatımıza yansıdığı önemli göstergelerinden biri de pandemi tedbirleridir. Bu tedbirler özellikle eğitim modellerinin tercihinde etkisini göstermiştir. Bu araştırmada eğitim-öğretim etkinliklerinde ana rolü üstlenen öğretmenlerin pandemi tedbirleri kapsamında evde kaldıkları süreçteki mesleki ve ebeveynlik deneyimlerinin belirlenmesi ve bu deneyimler ışığında hayatımızda daha uzun süre faydalanacağımız düşünülen uzaktan eğitim modelini geliştirici bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde elde edilen dikkat çekici sonuçlardan biri öğretmenlerin ebeveynlik rolleri kapsamındaki deneyimlerinden olan kendi çocuklarının gelişim alanlarına yönelik gözlemleri ile aile bireyleri arasındaki ilişki tarzlarıdır. Öğretmenler uzun süre devam eden evde kalmaya yönelik pandemi tedbirleri sonucunda çocuklarının gelişim alanlarında ciddi bozulmalara şahit olmuşlardır. Çocuklardaki en dikkat çekici bozulmalar psikososyal gelişim alanlarına yöneliktir. Bu süreçte çocuklarının uzun süre ekrana maruz kalmaları ve akranları ile iletişim kuramamaları onların toplumsal gelişimlerini sekteye uğratmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin çocuklarında karşı gelme ve sınırlılık gibi problem davranışlar ile karşılaştıkları ve bu davranışların ebeveynler veya kardeşler arası ilişkiye zarar

verdiği ve aile içi iletişimi bozduğu anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin çocuklarında gözlemedikleri umutsuzluk ve endişe temelli tepkiler ise çocuklarının ruhsal gelişiminin riskli bir boyuta ulaştığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Okulların kapanması ile birlikte çocukların kendini ifade etme imkânı bulamaması ve arkadaşlardan ayrılma gibi durumların çocuklarda oluşturduğu stres (Imran, Zeshan & Pervaiz, 2020), uzun süre evde kalmaların çocuklarda yarattığı belirsizlik düşünceleri, endişeler ve güven eksikliğinin eşlik ettiği kaygılar (Green, 2020) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yine pandemi döneminde çocukların, aşılmadık şekilde baş ağrıları, karın sancıları, derslere isteksizlik, kaynağı belli olmayan öfkelenmeler ve endişe halleri yaşaması (İlbasmış, Aksoy, Cihanyurdu, Ünver & Rodopman, 2021) araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Diğer taraftan literatür bu tür alışıla gelmedik değişimlerin çocukların günlük rutinlerini bozarak onların panik ve kaygı yaşamalarına hatta zamanla bu belirtilerin depresyon gelişmesine neden olabileceğine (Di Giuseppe vd., 2020) dair sunduğu bilgiler ise durumun ciddiyetinin altını çizmektedir. Çocukların akademik becerilerinin gelişimde yaşanan gerilemeler ve fiziksel gelişiminin bozulmasıyla ilgili bulgular ise bu tehlikenin ne boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Rosen ve arkadaşları 2014'teki çalışmasında dikkat çektiği ekran karşısında fazla kalma, sağlıksız beslenme, fiziksel egzersiz yapmama gibi birçok fiziksel problemlere neden olduğu bilgisi pandemi sürecinde öğretmenlerin çocuklarındaki gözlemleriyle örtüşmektedir. Bu bilgiler çocuk ve ergen sağlığı açısından ele alındığında ebeveynlerin gözlemleri bu davranışların önlenmesi noktasında ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü gelişimde görülen bozulmaların erken belirlenmesi çocuk gelişimi açısından kritik bir durumdur (İnanç, Atıcı & Bilgin, 2017). Anne ve babaların gelişim alanları noktasındaki erken gözlemleri, önleme ve müdahale çalışmalarında hassas bir rol oynar. Çocuk ve ergenlerin gelişimindeki olumsuzlukların erkenden fark edilmemesi onların gelişimini aksatır hatta onlarda ruhsal sorunlara sebebiyet verebilir (Golberstein, Wen & Miller, 2020).

Pandemi döneminde öğretmenlerin çocuklarının gelişimiyle ilgili bir diğer ebeveynlik deneyimi ise çocukların gelişim alanlarındaki bozulmalar ve bu tür olumsuz davranışların ebeveynlerin üzerinde bıraktığı olumsuz etkilerdir. Şüphesiz çocuklarındaki bu değişimler öğretmen ebeveynlerin mevcut stres kaynaklarını artıracak ve sorumlu olduğu eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğini düşürecektir. Aile ilişkilerindeki doyumun iş yaşamındaki doyumunu aynı yönde etkilediğine yönelik literatür bilgisi bu görüşü doğrulamaktadır (Karababa, 2021). Yine pandemi döneminde ebeveynlerin iş ve aile yaşamında neden olduğu bozulmalara ek olarak çocuklarının aile içi şiddet ve ihmal vb. yaşantılar ile bireyin psikososyal iyi oluşundaki olumsuz etkileri ile baş etmek için düzenleyici ve sürdürülebilir ebeveyn rollerine ihtiyaç duyulmaktadır (Akoğlu & Karaaslan, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin pandemi dönemindeki ebeveynlik deneyimlerinin belirlenmesinin gerek çocukların ruhsal, sosyal ve fiziksel gelişim alanlarının sağlıklı gelişmesi için gerekse icra ettikleri mesleklerden doyum sağlama veya mesleki sorumluluklarını yerine getirme noktasında kilit bir işlev gördüğü söylenebilir. Bu yönüyle çalışma sonuçlarının hem çocuk ve ergen gelişimi alanına hem de eğitim alanına katkı sunduğu açıktır.

Ebeveynlik rolleri ile ilgili olumlu deneyim olarak ise pandemi döneminde uzun süre evde kalmalarının aile üyeleri arası iletişimi artırması örnek verilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler iletişim artışını aile üyelerinin ilk defa evde uzun süre bir arada kalmaları sonucu oluşan memnuniyete ve birlikte kaliteli zamanlar (örn. birlikte oyun oynama, film izleme vb.) geçirmeye bağlamışlardır. Ebeveynlerin uzun süre evde kalmak zorunda olduğu zamanlarda çocuğunun rutinlerini takip edememenin sıkıntısına bir de çocukla ilgilenmek zorunda kalmanın kendisini bitirdiği yönündeki görüşleri (Göl-Güven vd., 2020) araştırmanın aile üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirdiği sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu bilgiler aile üyelerinin birlikte geçirdiği uzun süreçlerde birlikte yapabilecekleri eğlenceli etkinliklerin olması durumunda karantina gibi zor yaşantılarda aile ve çocuklar için güçlendirici etkisinin olabileceğini işaret etmektedir. Bu yönüyle araştırma sonucunun literatürü zenginleştirici bir katkı sunduğu söylenebilir.

Araştırmanın mesleki deneyimler ile ilgili sonucu ise öğretmenlerin pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin mesleki yaşantılarını içermektedir. Bu deneyimlerden ilki pandemi döneminde aile üyelerinin eğitsel motivasyon düzeylerinin düşmesi ile ilgilidir. Bu deneyimlerin yaşandığının kanıtı olarak kendi çocuklarının ders işlenişindeki gözlemleri olabileceği gibi ders verdikleri öğrencilerin derslere katılmama ve derslere önem vermeme tutumları gösterilebilir. Literatürdeki bilgiler (Meeter vd., 2020; Metin, Gürbey & Çevik, 2021) araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Çalışma ortamındaki ilişki düzeylerine yönelik değerlendirmeleri de mesleki deneyimler kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamdaki deneyimlere göre bazı öğretmenler pandemi sürecinde yönetici veya meslektaşları ile iletişimlerinin azaldığını belirtirken bazıları ise iletişimlerinde anlamlı değişimin olmadığını belirtmiştir. Pandemi süreciyle çalışma ortamlarında sosyalleşmenin azalmasıyla birlikte çalışma isteğindeki azalmalar olduğu yönündeki literatür bilgisi (Tuna & Türkmendağ, 2020) öğretmenler arasındaki iletişimin azaldığı yönündeki araştırma sonucunu doğrulamakla birlikte öğretmenler arası iletişim ağının azalmasının risklerini de ortaya koymaktadır. Pandemi dönemindeki mesleki yaşantılarına ilişkin ikinci dikkat çekici öğretmen deneyiminin sınıf yönetimi becerileri üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler online dersleri verirken zamanı iyi yönetebilme, öğrencilerin derste gürültü yapma durumunun olmaması ve ödev kontrolünün kolaylıkla yapılabilmesi gibi durumlar üzerinden sınıf yönetimi alanında önemli kolaylıklar yaşamışlardır. Ayrıca e-kitap gibi içeriklerin varlığı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirdiği görülmektedir. Bu yönüyle bazı öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarını başarılı bulmuşlardır. Bu konuda literatürde farklı bilgiler bulunmakta olup sonuçlar tutarlılık göstermemektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Demir & Özdaş, 2020; Kaplan, 2021; Seyhan, 2021). Diğer taraftan öğretmenler çocuklarına fazla ödev verilmesi, derslerde yoklama alınmaması ve sınav yapılmaması yönüyle uzaktan eğitim programını eleştirilmiştir. Bu eleştirilere paralel olarak öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olarak, motivasyon düşüklüğü ve çocuklarının yaşadıkları psikososyal sorunlar nedeniyle çocukların akademik becerilerinde gerilemeler olduğunu düşünerek çocukların akademik başarılarını geliştirmek amacıyla özel ders alma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

çocuklarının akademik becerilerini destekleme ihtiyacına yönelik yaşantısal deneyimlerine ilişkin literatürde herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu yönüyle söz konusu araştırma sonucunun uzaktan eğitim hizmeti alan bireylerin akademik destek ihtiyacı gibi farklı bir ihtiyaca dikkat çektiği değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin pandemi dönemindeki mesleki deneyimlerinden üçüncüsü ise öğrencilere eğitim-öğretim hizmetini sunarken öğretmenlerin şahit oldukları fırsat eşitsizliği durumlarıdır. Öğretmenler öğrencilerin eğitim-öğretim hizmeti sunarken kendilerinin veya öğrencilerinin teknolojiye ulaşmada yaşadıkları zorlukların ve ek teknolojik maliyetlerin fırsat eşitsizliğini tetikleyen en önemli faktör olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Yine çocukların yaşamlarını sürdürdükleri ailenin ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, fırsat eşitsizliğini artıran bir diğer faktördür. Özellikle ailenin çocuğu ile ilgilenme durumu, eğitim düzeyi ve çocuğun il, ilçe veya köyde ikamet etme durumları fırsat eşitsizliğini tetiklemektedir. Ayrıca bunlara çocukların eğitim-öğretim hizmetini aldıkları okulların niteliği (örn. özel okul) gibi ekonomik temelli değişkenler eklenebilir. Bu sonuçların literatürdeki görüşler ile örtüştüğü görülmektedir (Karademir, 2021; Korkmaz & Toraman, 2021; Özdoğan & Berkant, 2020; Bingöl-Schrijer, 2020). Fakat fırsat eşitsizliği ile ilgili literatürde daha çok ekonomik temelli değişkenlere dikkat çekilirken bu araştırma ailenin eğitim düzeyi, çocuğu ile ilgilenme durumu ve ailenin yaşadığı coğrafi bölge özelliklerinin de fırsat eşitsizliği düzeyini artırdığını göstermektedir. Araştırmacıların eğitimde fırsat eşitsizliği çalışırken bu eşitsizliği tetikleyen farklı değişkenlerin de dikkat alınmasının gereğine vurgu yapması açısından araştırmanın literatüre ciddi katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle ilgili dördüncü deneyim alanı ise mesleki sorumluklar ve mesleki gelişim temelindeki yaşantılarıdır. Bu deneyim alanında öğretmenlerin pandemi döneminde online eğitimleri yürütürken teknolojiyi etkin kullanabilme, ders içeriği hazırlama, iş ve aile yaşamının aynı ortamda ilk defa deneyimlenmesi sonucu oluşan iş/aile yaşamındaki dengeyi sağlayabilme gibi yeni kilit rollerin altı çizilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya gereksinim duydukları anlaşılmaktadır. Baysal ve Ocak (2021)'ın öğretmenlerin dijital yeterliklerinin düşük olmasına yönelik değerlendirmeleri ile öğretmenlerin teknoloji kullanmamayla birlikte kendilerinde oluşan "bir işe yaramama" gibi hislerin (Bakioğlu & Çevik, 2020) öğretmenlerde mesleki gelişim ihtiyacını doğurduğuna dair görüşleri söz konusu araştırma sonuçlarını desteklenmektedir. Yine Covid salgını sonrası öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacına dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır (Balkan, Kuş & Mutlu, 2021). Öğretmenlerin pandemi sürecinde bazı meslektaşlarının dersleri işleme ve yönetme tarzlarını mesleki sorumlğun dışında etik olmayan durumlar olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenler tarafından verilen ders sayılarının denetlenmemesi, ders planlamalarının öğretmenlerin günlük rutinlerine ve ihtiyaçlarına paralel olarak değişmesinin araştırmaya katılan bazı öğretmenlere rahatsızlık verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin pandemi döneminde bu tür etik dışı davranışlara ilişkin literatür bilgisine rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma sonuçlarının literatüre özgün bir katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin öneminin pandemi döneminde daha iyi anlaşıldığına yönelik özgün sonuçlar, araştırmanın literatüre sunacağı katkıyı güçlendirmektedir. Öğretmenin hak ettiği değeri ve saygınlığı göremediği (Habacı

vd., 2013), sosyal statüsünün düşüklüğü (Gül, 2004) ve öğretmenlere gereken önemin verilmesi gerektiğine ilişkin görüşler (Deliveli, 2021) öğretmenlerin kendi önemlerinin bu dönemde daha iyi anlaşıldığı sonucuyla örtüşür bir nitelik taşımaktadır. Son olarak öğretmenler pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim modeline yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bunlardan en dikkat çekici olanı ise online derslerdeki kaynak ve içerik sorunlarının giderilmesi için merkezi içerik ve kaynak oluşturulmasının gerekliliğidir. Bunu sırasıyla yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiği bu olmadığı takdirde hibrit sisteme geçilmesi, eğer hibrit model uygulanacaksa sportif ve sanatsal derslerin yüz yüze verilmesi ve programda mesleki staj, beden eğitimi, görsel sanatlar ve laboratuvar gibi çocuklar tarafında daha fazla ilgi uyandıran derslerin programda yer verilmesi izlemiştir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan söz konusu önerilerin literatür tarafından da doğrulandığı görülmektedir (Altun Ekiz, 2020; Bakioğlu & Çevik; Demir & Özdaş, 2020; Kolcu & Balcı, 2021; Metin, Gürbey & Çevik, 2021; Bingöl-Schrijer, 2020; Xie, Siau & Nah, 2020). Yine öğretmenlerin aile üyelerinin, öğrencilerin ve kendi sağlıklarından endişe duydukları için eğitim modellerinden daha çok sağlıklı koruyucu tedbirlerin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin başlarında kendilerine ve ailelerine daha fazla vakit ayırabilmeyi olumlu ebeveyn deneyimi olarak görmüşlerdir. Ancak zamanla başta psikososyal gelişimi sekteye uğratan deneyimler olmak üzere akademik ve fiziksel gelişime zarar veren yaşantıları deneyimledikleri sonucuna varılmaktadır. Özellikle süreçte uzun süre ekrana maruz kalmanın çocukların fiziksel ve ruhsal sağlıklarında bozulmalara sebebiyet verdiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda kendilerinin ve velilerinin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. İlerleyen süreçte uzaktan eğitime devam edilir veya uzaktan eğitim çocukların eğitim-öğretim hayatının bir parçası olmaya devam edilirse ailelere, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları ve içerikleri sayesinde sınıf yönetimlerini çok daha kolay sağladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitim modelinin artık sistemin parçası olması gerektiği ve hibrit eğitim uygulamaların eğitim-öğretim sistemine güç katacağı değerlendirilmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim uygulamaları devam ettiği takdirde sosyo-kültürel ve ekonomik sınırlılıklar nedeniyle dezavantajlı duruma düşen gruplar desteklenerek ileride karşılaşılabilecek muhtemel sorunların büyümesinin engellenebileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırma örneğini sadece öğretmen velilerin oluşturması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacılara farklı meslek gruplarından oluşan ebeveyn gruplarıyla ve öğrencilerle daha ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir. Son olarak ise uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki beceriler bağlamında kendilerini geliştirmelerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Yine pandemi döneminde öğretmenlik mesleğinin öneminin daha iyi anlaşıldığı tespit edilmiştir. Alanda yapılacak çalışmalarla öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirilmesi ve özlük hakları üzerine hukuksal düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

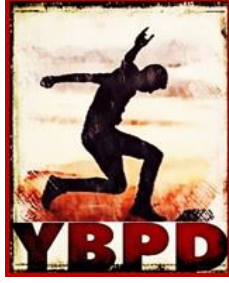
Kaynakça

- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, B.T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(ÖS1), 1-13.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Dergisi*, 57, 192-206.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balkan, Ö., Kuş, C., & Mutlu, E. (2021, Temmuz). COVID sonrası öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişim modeli tercihlerinin belirlenmesi. Uluslararası EJER Kongresi, (752-755), Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi eğitim sürecindeki öğretmenlerle görüşlerine göre eğitim. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 15(4), 131-151.
- Baysal, E.A. ve Ocak, G. (2021). Çevrimiçi dersler sırasında öğrenci istenmeyen davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim Sorunları*, 79(3), 343.
- Bingöl-Schrijer, B. (2020). COVID-19 salgını süresince eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve sınavlara ilişkin temel problemler. *İstanbul Hukuk Mecmuası*, 78(2), 837-884.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920.
- Bubb, S., & Jones, M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209-222.

- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2),165-186.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 393-427.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı 1), 273-292.
- Di Giuseppe, M., Zilcha-Mano, S., Prout, T.A., Perry, J.C., Orrù, G., & Conversano, C. (2020). Psychological impact of coronavirus disease 2019 among Italians during the first week of lockdown. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1022-1031.
- Duban, N. & Şen, F.G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Elektronik Türkiye Çalışmaları*, 15(4),357-376.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Brog, W.R. (2003). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B.F. (2020). Coronavirus disease 2019 (covid-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatr*, 174(9), 819-820.
- Göl-Güven, M., Şeker, V., Erbil, F., Özgünlü, M., Alvan, G., & Uzunkök, B. (2020). *Covid-19 pandemisinin aile yaşantısına yansımaları Rapor-2*. Erişim tarihi: 1 Kasım 2021 tarihinde researchgate.net adresinde erişildi.
- Gonzalez, T., De La Rubia, M.A., Hincz, K.P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G.M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10), e0239490.
- Green, P. (2020). Risks to children and young people during covid-19 pandemic. *The BMJ*, 369(m1669) 1-2.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 223-236.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., & Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4), 67-72.
- İlbasmış, Ç., Aksoy, A.T., Cihanyurdu, İ., Ünver, H., & Rodopman Arman, A. (2021). COVID-19 salgınının çocukların ruh sağlığı üzerindeki etkileri. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 28(Suppl 1), 1-3.

- İnanç, B.Y., Atıcı, M.K. & Bilgin, M., (2017). *Gelişim psikolojisi 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner, & M. Anay-Özten, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, E. (2021). Pandemi döneminde eğitim ve öğrenci psikolojisi. *Ayrıntı Dergisi*, 8(96), 29-32.
- Karababa, A. G. (2021). *Kadın çalışanların algıladıkları sosyal desteğin, iş ve yaşam doyumları üzerinde iş-aile yaşam ile aile-iş yaşam çatışmasının düzenleyici rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). COVID-19 Gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5, 7-18.
- Karademir, F. (2021). *COVID-19 pandemisi nedeniyle hayata geçirilen uzaktan eğitim uygulamalarının çok kültürlülük, fırsat eşitliği ve sosyal adalet kavramları bağlamında ele alınması*. Uluslararası EJer Kongresi, (59-60). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Kolcu, S., & Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: Öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 55-65.
- Korkmaz, G., & Toraman, Ç. (2021). *COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliğine etkisi: eğitimci, öğrenci ve veli gözünden bir betimleme*. Uluslararası EJer Kongresi, (102-104), Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Lathabhavan, R., & Griffiths, M. (2020). First case of student suicide in India due to the COVID-19 education crisis: A brief report and preventive measures. *Asian Journal of Psychiatry*, 53,(102202), 1-2.
- Meeter, M., Bele, T., Den Hartogh, C., Bakker, T., De Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. *PsyArxiv*.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, M., Gürbey, S., & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- O'Connor, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2021). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.

- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı 1), 13-43.
- Özyürek, A., & Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., ... Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364-375.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93.
- Tuna, A. A., & Türkmendağ, Z. (2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan çalışma uygulamaları ve çalışma motivasyonunu etkileyen faktörler. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 3246-3260.
- T4 Teacher Manifesto (2020). *Teachers at the heart of decision making: A Manifesto for Teachers*. T4. t4event.one/pdf Erişim tarihi: 12.11.2020.
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F. H. (2020). COVID-19 pandemic-online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2011). *Web-Tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları. paletyayinlari.com.tr Erişim tarihi: 15.11.2020.
- Zhong, B., Huang, Y., & Liu, Q. (2020). Mental health toll from the coronavirus: Social media usage reveals Wuhan residents' depression and secondary trauma in the COVID-19 outbreak. *Computers in Human Behavior*, 114, 106524.



TÜRKİYE'DE MONTESSORİ YÖNTEMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Fatma KÖSEOĞLU¹, Yaşar BARUT²

öz

Montessori Yöntemi, bir eğitim sistemidir ve Maria Montessori tarafından oluşturulmuştur. Maria Montessori İtalyan bir pedagoğ ve ülkesinin ilk kadın doktorudur. Montessori sistemi çocuğu merkeze alır ve çocuğa görelilik ilkesiyle hareket ederek, çocuğa uygun oluşturulmuş bir çevreye dayanır. Çocuğun ilgi alanları ve yetenekleri dikkate alınarak, bireysel öğrenme hızının olduğunu kabul eder ve bunu temel alan esnek bir eğitim süreci oluşturur. Montessori yöntemi bir sentezdir; çocukların içlerindeki potansiyeli fark edip keşfetmelerini ve karakterlerini oluşturmalarını amaçlar. Ayrıca çocuğun içindeki potansiyele ulaşması için düzenlenmiş bir alana ve özgürlüğe ihtiyacı olduğunu savunur. Ülkemizde Montessori konusu ile ilgili bilimsel çalışmalara önem verildiği ve çalışmalarının son yıllarda arttığı gözlemlenmektedir. Bu araştırmada, ülkemizde Montessori metodu ve uygulamaları ile ilgili, 2010-2021 yılları arasında yazılan tez ve makaleler, belirlenen ölçütlere göre incelenerek, hem bu metodun güvenilirlik ve geçerliliğini görmek hem de yapılacak yeni araştırmalara fikir vermek amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, amaçsal öğrenme stratejilerinden ölçüt öğrenme yöntemi ve doküman tarama (analizi) tekniği kullanılmıştır. Google Akademi, Dergipark ve Ulusal Tez Merkezi veri ortamlarından "montessori" kelimeleri ile kaynaklar taranmış ve 48 tez çalışması, 36 makale çalışması olmak üzere toplam da 84 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; ülkemizde Montessori metoduna yönelik çalışmalarının yoğunluğunun son 5 yıla ait olduğu saptanmıştır. Araştırmaların büyük bir bölümünün okul öncesi kademesinde yapıldığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların tamamına yakınının sonuç bölümlerinde, Montessori yöntemi ile eğitim alan çocukların lehine değişim gözlemlendiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi, Montessori Yöntemi, Okul Öncesi Eğitim

INVESTIGATION OF STUDIES ON MONTESSORI METHOD IN TURKEY

ABSTRACT

The Montessori Method is an education system and was created by Maria Montessori. Maria Montessori is an Italian pedagogue and the first female doctor in her country. The Montessori system puts the child in the center and, acting on the principle of relative to the child, is based on an environment created suitable for the child. Considering the interests and abilities of the child, it accepts the individual learning speed and creates a flexible education process based on this. The Montessori method is a synthesis; It aims for children to realize and discover the potential within them and to create their characters. He also argues that the child needs a regulated space and freedom to reach their potential. It is observed that scientific studies on the subject of Montessori are given importance in our country and their studies have increased in recent years. In this study, it is aimed to see the reliability and validity of this method and to give an idea for new researches by examining the theses and articles written between 2010-2021 about the Montessori method and its applications in our country, according to the determined criteria. This study is a qualitative research and criterion learning method and document scanning (analysis) technique, which are purposeful learning strategies, were used. Sources were scanned with the words "montessori" from Google Academy, Dergipark and National Thesis Center data environments, and a total of 84 studies, including 48 thesis studies and 36 article studies, were reached. Considering the findings obtained from the research; It has been determined that the intensity of the studies on the Montessori method in our country belongs to the last 5 years. It can be said that most of the studies were conducted at the preschool level. In the conclusion sections of almost all of the studies, it was stated that a change was observed in favor of the children who received education with the Montessori method.

Key Words

Preschool, Montessori Method, Preschool Education

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, e-mail: ftm87.koseoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8371-0846

²Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, e-mail: ybarut@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1602-2477

Alıntılama: Köseoğlu, F., Barut, Y. (2021). Türkiye'de Montessori yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 101-118.

Giriş

On sekizinci yüzyılda özgürlükçü düşünce gelişmeye başlamış ve bu gelişme, eğitimi de etkilemiştir. Eğitimde özgürlükçü yaklaşımın öncüsü J.J. Rousseau (1712-1778) kabul edilir. Rousseau eğitimin; kişiliği, yaşamı ve özgürlüğü temel alması gerektiğini öne sürerek; çocuğun yeteneklerini keşfetmesi ve karakterinin oluşması için; eğitim sürecinde özgür olması gerekliliğini savunur. Rousseau’nun savunduğu bu anlayışı, ilk kez Johann Heinrick Pestalozzi (1746-1827) uygulayarak hayata geçirmiştir. Johann Heinrick Pestalozzi İsviçreli eğitimcidir. Pestalozzi’nin ülkesinde açtığı okullarda çocukların özgürce hareket edebilmelerine fırsat verilmiştir. Ancak benimsenen bu uygulama maddi imkânsızlık sebebiyle devam edememiş ve Pestalozzi’nin okulları kısa süre içinde kapanmıştır. Alman eğitimci olan Friedrich Wilhelm Frobel (1782-1852) Pestalozzi’nin okullarını ziyaret ederek, onun düşüncesini olgunlaştırıp uygulamıştır. Frobel de Pestalozzi ve Rousseau gibi eğitimde özgürlüğün önemini vurgulamış bunun da ancak çocuklara hareket özgürlüğü vermekle mümkün olacağını savunmuştur. Bu düşüncesini hayata geçiren Frobel “Çocuk Bahçesi” adıyla anaokullarını açmıştır. Frobel’in anaokullarının eğitim tarihinin ilk anaokulları olması onun anaokullarının babası olarak tanınmasını sağlamıştır. Maria Montessori ise Itart, Seguin ve Frobel’in malzemelerini, J.J. Rousseau ve Pestalozzi’nin felsefelerini, yaşadığı durumlara uyguladığında elde ettiği sonuçlara göre yeni bir model geliştirmiştir (Wilbrandt, 2019). Montessori’nin ortaya koyduğu bu eğitim metodu günümüzde de hala yaygın olarak kullanılmaktadır. Kanada, Rusya, ABD, Şili, Etiyopya, Pakistan, Hindistan, Hollanda, Almanya, Yeni Zelanda gibi ülkelerin de aralarında bulunduğu sayısız ülkede bu metodun uygulandığı görülmektedir. Merkezi Hollanda’nın başkenti Amsterdam’da kurulan “Uluslararası Montessori Derneği” çalışmalarıyla, Montessori metodunu yaygınlaştırmaya devam etmektedir. Sonuç olarak belirtmek gerekirse Montessori metodu, yüzyıllar geçmesine rağmen önemini korumaktadır. Bu metodun ülkemizde ne kadar tanındığı, uygulandığı, hangi eğitim kademesinde yoğunlukla benimsendiği, hangi yıllarda çalışmaların ağırlık kazandığı kısacası; ülkemizde yapılan Montessori çalışmalarını inceleyip onları çeşitli değişkenlere göre ölçümleme şansı bulabilmemiz açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Montessori eğitimi, metodu ve felsefesi alanında yapılan çalışmaları çeşitli değişkenlere göre incelemek, durumun anlaşılmasını sağlamak, alanda yapılmak istenen yeni çalışmalara kaynak oluşturmaktır.

Yöntem

Çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma materyallerin, etkinliklerin, durumların ve ilişkilerinin değerlendirildiği bir araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmadaki ölçüt; çalışmaların 2010-2021 yılları arasında yapılmış olması, tam metnine ulaşılabilir olması, Türkiye’de yapılmış olması, eğitim-öğretim konusunu kapsıyor olması, makale ve tez olmasıdır.

Sınırlılıklar

Çalışmaların 2010-2021 yılları arasında olması, Türkiye’de yapılmış olması, eğitim-öğretim konusunu kapsıyor olması, makale ve tez olması.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Google Akademik, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarıdır. Örneklem ise 2010-2021 yıllarında yapılan Montessori metodu ile ilgili çalışmalardır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın tespitinde “montessori” anahtar kelimesi ile Google Akademik, Dergipark, Ulusal Tez Merkezi veri tabanları incelenmiş bulunan 48 tez ve 36 makale çalışması; yazarı, nerede yapıldığı, hangi tarihte yapıldığı, araştırma ölçütlerine uygunluğu vb. kriterlere göre incelenip değerlendirilmiştir.

Bulgular

Türkiye’de yapılan Montessori ile ilgili örnekleme oluşturan tezler; yıllara, araştırmada kullanılan yöntem, örneklem büyüklüğüne, danışmanına, enstitüsüne, çalışmanın yapıldığı eğitim kademesine göre analiz edilirken; makaleler yapıldıkları yıllara, araştırma yöntemine, örneklem büyüklüğüne göre analiz edilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Yıllarına ve Türlerine Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Makale (f)
2010	1	1	2
2011	0	1	1
2012	1	0	5
2013	0	0	1
2014	1	0	1
2015	5	1	2
2016	2	0	4
2017	2	0	2
2018	9	1	1
2019	12	1	7
2020	4	0	5
2021	6	0	5
TOPLAM	43	5	36
GENEL TOPLAM		84	

Montessori ile ilgili çalışmaların 2015 yılından itibaren arttığı, özellikle 2019 yılında hem tez hem de makale çalışmalarının diğer yıllarla göre daha fazla olduğu görülmektedir. Son 10 yılın 2013 yılı hariç her yılı, en az 1 tez ve 1 makale çalışması yapılmıştır. Ancak 2013 yılında 1 makale çalışması yapılmış, hiç tez çalışması yapılmamıştır. Tez çalışmalarının 5’i doktora tezi 43’ü yüksek lisans tezidir.

Tablo 2. Tezlerin Araştırma Metoduna Göre Dağılımı

Metot	Tez(f)	Makale(f)	Toplam
Nitel	16	23	39
Nicel	26	7	33
Karma	6	6	12
			84

Tablo 2'ye göre 33 nicel araştırma yöntemi, 39 nitel araştırma yöntemi ve 12 karma yöntem kullanılmıştır.

Tablo 3. Tez Çalışmalarının Danışman Ünvanına Göre Dağılım

Danışman Ünvanı	(f)
Prof. Dr.	14
Doç. Dr.	24
Yrd. Doç. Dr.	6
Dr. Öğrt. Üyesi	4
Toplam	48

Tablo 3'te görüldüğü gibi incelenen tezlerde en fazla Doç. Dr. ünvanlı danışmanların görev aldığı görülmektedir. 14 tez çalışmasında ise Prof. Dr. ünvanlı danışmanlar bulunmaktadır.

Tablo 4. Tezlerin Enstitülerine Göre Dağılımı

Enstitüler	(f)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	17
Sosyal Bilimler Enstitüsü	23
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	2
Fen Bilimleri Enstitüsü	2
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4
Toplam	48

Tablo 4'te görüldüğü gibi Montessori alanında yapılan çalışmalar, 23 tez çalışması ile en çok Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise 17 çalışma ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü gelmektedir.

Tablo 5. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Örneklem	Tezler(f)	Makale(f)
0-10	6	4
11-50	26	9
51-100	7	4
101-200	2	1
201-300	1	0
301-400	1	0
401-500	1	0
Belirtilmemiş	4	18
Toplam	48	36

Genel Toplam: 84

Tezlerin örneklem büyüklükleri 8 kategoride değerlendirilmiştir. En çok “11-50” kategorisindeki örneklem büyüklüğü kullanılırken, “200-300, 301-400, 401-500” kategorilerindeki örneklem büyüklüğü en az kullanılan örneklem büyüklüğü olmuştur. Bunun yanı sıra tezlerin 4’ünde ve makalelerin 18’inde örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir.

Tablo 6. Tezlerin Çalışıldığı Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Eğitim Kademesi	Tezler
Okul Öncesi	34
İlkokul-Ortaokul	5
Özel Eğitim	2
Belirtilmemiş	7

Tablo 6’da görüldüğü gibi tezlerin çok büyük bir kısmı Okul Öncesi kademesinde çalışılmıştır.

Tez Taraması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Uçar (2019) çalışmasında Montessori eğitimi alan okul öncesi çocukları ile almayan okul öncesi çocuklarının oyun davranışlarını incelemiş ve Montessori eğitimi alan çocuklarda oyundan kopma davranışının daha çok gözlemlendiğini belirtmiştir. Kaza (2021) çalışmasında Montessori metodu ile okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünceleri üzerine bir araştırma yapmış ve bu eğitimi alan çocukların yaratıcılık becerilerinin olumlu gelişiminden bahsetmiştir. Araştırmaya göre Montessori eğitiminin, MEB okul öncesi eğitim programına göre yaratıcı düşünme becerilerinde daha fazla akıcılık, zenginlik ve orijinallik kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Veli (2020) çalışmasında Montessori yönteminin okul öncesi çocuklarında günlük yaşam becerileri ve ebeveyn tutumlarındaki etkisini incelemiş; öğrencilerin günlük yaşam becerilerinde gelişme olduğunu, ebeveynlerin ise aşırı koruyucu tutum, izin verici tutum, otoriter tutumlarında artış olurken, demokratik tutumda azalma olduğunu gözlemlendiğini belirtmiştir. Saki (2020) Montessori eğitimi alan 24-72 aylık çocukların psikolojik açıdan dayanıklılıklarını incelemiş; bu çocukların psikolojik

olarak daha dayanıklı ve kendi kararlarını kendi veren, özgüvenli, kendine yeten, ifade etme becerileri yüksek çocuklar oldukları sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Üstündağ (2019) Montessori yönteminin okul öncesi çocukların bilişsel becerilerine etkisini incelemiş ve Montessori yönteminin, çocukların bilişsel kazanımlarında ve desteklenmelerinde MEB okul öncesi programına kıyasla daha fazla katkı sağladığı ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yavuz (2019) Montessori yöntemi ile eğitim alan çocuklarla, geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların okul olgunluğunu incelediğinde; okul öncesi dönemde alınan eğitim türünün okul olgunluğuna etki etmediğini ifade etmiştir. Zengin (2019), çalışmasında Montessori programının 5-6 yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisini incelemiş; bu çocukların matematik becerilerinde olumlu bir gelişim olduğunun gözlemlendiğini belirtmiştir. Yıldırım (2018), Türkiye’de Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi kurumlar örneğiyle, bu yaş çocukların; görsel sanatlar yeterliliğini tasvir etmiştir. Bu çalışmada; Montessori felsefesini benimseyen okullarda sanatın çocukların günlük yaşam becerilerini ve el becerilerini geliştirmek amaçlı kullanıldığı, Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda sanatın çocuk için kendini ifade etme yöntemi olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bülgür (2018), çalışmasında Adana örneği olarak, 5-6 yaş çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik üzerine Montessori yönteminin etkisini incelemiş, elde edilen veriler neticesinde, Montessori eğitimi alan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kayılı (2010) anaokulu çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinde Montessori yönteminin etkisini incelemiş; yöntemin, çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programına kıyasla olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Şimşek (2018), Montessori eğitiminde verilen beslenme alışkanlığı, sofraya düzeni vb. mutfak çalışmalarının çocukların bu alandaki gelişimini olumlu etkilediği, Montessori mutfak çalışmalarının okul öncesi kademedede yaygın ve etkin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Şeker (2015), çalışmasında, kırsal bölgedeki 5 yaş okul öncesi çocukları ile Montessori eğitimi alan 5 yaş çocuklarının motor becerilerini karşılaştırmış; bu iki grup çocukların motor becerisi arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bezirci (2017) araştırmasında; Montessori eğitiminin anaokulu çocuklarının akran tepkilerine ve akran ilişkilerine etkisini incelemiş; uygulanan ön testte Montessori eğitimi alan ve MEB Okul Öncesi Programı doğrultusunda eğitim alan çocukların akran ilişkileri arasında fark bulunmadığı, son testte ise Montessori metoduyla eğitim almayan çocukların daha çok prososyal davranış sergilediği, Montessori metoduyla eğitim alan çocukların ise, daha çok kaçınmacı davranış tepkileri gösterdiğini belirtmiştir. Dedeoğlu (2018), MEB okul öncesi programı ile ve Montessori metoduyla eğitim alan çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini karşılaştırmış; bilişsel gelişimlerinde ön test ve son test sonuçlarına göre Montessorri yöntemiyle eğitim alan çocuklar lehine anlamlı bir fark gözlemlendiğini belirtmiştir. Sosyal yetkinlik olarak iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acay (2018), Montessori yönteminin, okul öncesi çocuklarının renk ve doku gelişimine etkisini araştırmış ve bu alanda Montessori yönteminin MEB okul öncesi eğitim programına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Noyat (2018), Montessori yönteminin görsel sanatlar eğitiminde okul öncesi çağındaki çocukların

yaratıcılıklarının gelişimindeki etkisini araştırmış; Montessori eğitimi alan çocukların aralarında yardımlaşma davranışının arttığı, kendi istekleriyle derslere katılım sağladıkları, sınıfta bulunan malzemelerin yerlerini bildikleri için yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan istedikleri malzemeye ulaşabildiklerini belirtmiştir. Yücesan (2017), Montessori eğitiminin, okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerilerine etkisini araştırmış; bu eğitimi alan çocukların almayan çocuklara kıyasla problem çözme davranışlarının daha iyi, problemleri davranış görülme durumunun ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk (2016) Montessori yönteminin, anaokulu çocuklarının büyük kas gelişimine etkisini incelemiş, bu yöntemin MEB Okul Öncesi Eğitimi programına göre çocukların büyük kas beceri gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Keçecioglu (2015), MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori metoduyla eğitim alan 5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerini incelemiş; MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin ve davranış problemlerinin Montessori eğitimi alan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bayer (2015), Montessori metodunun, 36-66 aylık çocukların öz bakım becerilerine etkisini incelemiş; Montessori metodunun, bu yaş grubu çocukların öz bakım becerilerini olumlu yönde etkilediği, bu çocukların MEB Okul Öncesi Programı kapsamında eğitim alan çocuklara kıyasla; dinlenme, temizlik, kişisel bakım becerilerinin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Aslıyüksek (2015), Montessori eğitiminin; çocukların bellek, görsel algı ve küçük kas becerilerine etkisini incelemiş, Montessori eğitimi alan çocukların son testlerinde bu becerilerin kazanılması lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahintürk (2012), Montessori metodunun okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerine etkisini araştırmış; bu yöntem ile eğitim alan çocukların yaratıcılık becerilerinde kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı bir fark görüldüğünü belirtmiştir. Kayılı (2015), sosyal beceri programı ile desteklenen Montessori yöntemi alan anaokulu çocuklarının problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemiş; sosyal beceri destekli Montessori Yönteminin bu becerilerin gelişiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toran (2011), çalışmasında Montessori yöntemiyle eğitim alan çocukların, sosyal uyum, kavram edinimi ve küçük kas motor gelişimleri üzerine bir araştırma yapmış, yöntemin bu becerilerdeki etkisini ölçmüş ve Montessori yönteminin çocukların belirtilen becerilerin gelişiminde olumlu sonuçları olduğunu belirtmiştir.

Ak (2019), Montessori yaklaşımında bütünleştirme eğitimi hususunda Montessori eğitimi veren okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiş ve öğretmenler tarafından kendilerinin bu konuda yeterince deneyimli ve bilgili bulmadıkları belirtilmiş ve Montessori eğitiminde sunulan özgürlüğün çocukların bağımsız olmalarında etkili olduğunu; ancak özgürlükçü tavrın engelli öğrenciler açısından dezavantajlı olabileceği söylenmiştir. Bu öğrenciler için yapılandırmacı eğitim programının faydalı olabileceği belirtilmiştir. Akatay (2019), ortaokul kademesinde Montessori fen eğitimini, Montessori fen öğretmenlerinin görüşlerini alarak incelemiş ve Montessori yönteminin ortaokul fen öğretiminde de uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir. Şimşek (2021), Montessori metodunda dijital değerlendirme araçlarının kullanımını incelemiş; dijital değerlendirme araçlarının; Montessori öğretmenleri tarafından kullanım gerekliliği, kolaylığı, veli ve Montessori boyutlarıyla ilişkilendirildiğini belirtmiş ve

Montessori öğretmenlerinin kendi kullandıkları araçlara yönelik değerlendirmeler yaptıklarını öne sürmüştür. Kural (2020), Montessori öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerini incelemiş; araştırma sonucunda veriler fiziksel ortamın düzenlenmesi, davranış ve iletişim yönetimi, zaman, plan, program yönetimi boyutlarında toplandığını, eğitimcilerin eğitimlerini, eğitici materyaller, hazırlanmış çevre, hazırlanmış yetişkin faktörleriyle ilişkilendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bayrak (2021), örneklem olarak belirlediği özel bir okulda öğretmen görüşlerine dayanarak Montessori metodu ile eğitim alan öğrencilerin öğrenme çıktılarını incelemiş; bu metodun sosyal becerileri ve problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ancak akademik başarıya etkisinin her öğrenci için farklı sonuç verdiğini belirtmiştir. Leygara (2020), geleneksel eğitimden, Montessori eğitime geçişte, okula güven ve değişime direnç hususunda bir araştırma yapmış; öğretmenlerin değişime karşı kaygı duymalarına rağmen en fazla meslektaşlarına en az da okul idaresine güven duydukları sonucuna ulaşmıştır. İleri yaşlardaki öğretmenlerin genç yaşlardaki öğretmenlere göre daha fazla değişime direnç gösterdikleri de belirtilmiştir.

Topuz (2019), ilkokul 1. sınıf düzeyinde matematik dersi doğal sayılar konusunda Montessori metodunun, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırmış; Montessori eğitim programıyla düzenlenen matematik dersinin; öğrencilerin akademik başarılarına etkisi; MEB programına göre düzenlenen matematik dersinden daha fazladır sonucuna ulaşmıştır. Hallumoğlu (2019), Montessori materyalleri destek alınarak uygulanan bireysel ve işbirlikçi matematik çalışmalarının, çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine etkisini araştırmış ve istatistiksel olarak eğitimi alan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Zinderen (2021), tarafından; Montessori metoduna dayanan öğretimin, 2. sınıf matematik dersi geometri ve uzamsal ilişkiler konusunda, öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerine etkisi araştırılmış, Montessori yöntemiyle verilen eğitimin öğrencilerin hem matematik becerisine hem de akademik becerilerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Yıldırım (2019), çalışmasında Montessori metoduyla eğitim alan birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine, okuma yazma becerilerine etkisini araştırmış, Montessori yönteminin öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ve okuma yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varıldığını belirtmiştir.

Sezgin (2021), çalışmasında Montessori’de erken çocuklukta din öğretimi konusunu araştırmış ve din eğitiminin Montessori metodunun bir parçası olduğu, çağdaş eğitimde de kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Olcaytuberdi (2019), Montessori yöntemini, din ve değerler eğitimi bağlamında İstanbul örneği ile incelemiş, inceleme sonucunda bu yöntemde öne çıkan, insanın doğası, tecrübe ve özgürlük din eğitimi bakımından ele alınmıştır. Eser (2019), Montessori yöntemini din ve ahlak bağlamında incelemiş, bu metodun ahlaki gelişim sonuçları (saygı, sorumluluk vb.) ve sınıf içi düzen ile ilgili unsurların ahlak gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Mustafayeva (2016), İslam eğitim sistemi ile Montessori eğitim sistemini karşılaştırmış; her iki yaklaşımda da benzerlik gösteren ilke ve metotlar olduğunu belirtmiştir. Bayram (2014), Montessori yöntemini, değerler eğitimi bağlamında incelemiş; Montessori yönteminin değerler eğitimi konusundaki başarısından bahsetmiştir.

Çankaya (2021), Montessori yönteminde bulunan günlük yaşam becerilerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerine etkisini araştırmış; hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Kınık (2018), Montessori’yi temele alan bireysel eğitim programının, özel eğitim öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini araştırmış; bu çocukların, dikkat sürelerinde, dil-konuşma becerilerinde, psikomotor ve öz bakım becerilerinde artış gözlemlendiğini belirtmiştir.

Yıldız (2018), yaptığı çalışmada, Montessori anne destek eğitim programının; bu eğitimi alan okul öncesi çocukların günlük yaşam becerileri ve matematik becerilerini incelenmiş uygulanan ön test ve son test arasında anlamlı fark görüldüğü belirtilmiştir. Özgen (2019), Montessori, Reggio Emilia ve MEB Okul Öncesi yaklaşımlarında aile katılımı ile ilgili öğretmen tutumlarını incelemiş, öğretmenlerin bu konudaki görüş ve tutumlarının çalıştıkları eğitim kurumunun benimsediği eğitim yaklaşımlarını yansıttığı sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz (2018), Fen öğretimi konusunda STEM ve Montessori yöntemlerini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda karşılaştırarak incelemiş, araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin Montessori yöntemini bildikleri, STEM yöntemini ise ilk kez duyduklarını, ancak yeni gelişmelere karşı öğretmen tutumlarının pozitif olduğunu belirtmiştir. Çakır (2018), araştırmasında Montessori yaklaşımını temel alan STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarına etkisini incelemiş; Eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme becerilerinde ön test ve son test sonucunda olumlu yönde anlamlı bir fark gözlemlendiğini belirtmiştir. Durakoğlu (2010), Maria Montessori’ye göre çocuğun eğitimini ve doğasını ayrıntılı bir biçimde incelemiştir.

Makale Taraması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Durakoğlu, (2010) çalışmasında Montessori metodunda okuma-yazma eğitimini araştırmış; Montessori okullarında verilen okuma-yazma eğitiminin; MEB okul Öncesi Eğitimi’nden farklı olarak (okuma-yazma çalışmalarının çocukların hazır bulunuşluğunu geliştirmek amacıyla değil), tamamen çocukların okuryazar olmaları amacıyla verildiğini belirtmiştir. Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru (2014) çalışmalarında, Montessori metodunun çocuklarda; başladığı işi bitirme, sırasını bekleme ve sorumluluk alma becerilerindeki etkisi araştırılmış; Montessori eğitimi alan çocukların, geleneksel eğitim alan çocuklara kıyasla bu becerileri daha sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aral ve arkadaşları (2015) Montessori eğitimin çocukların gelişimindeki etkisini incelemiş; çocukların öğretmen görüşlerine göre uyumlu davranış boyutlarında, ebeveyn görüşlerine göre de fiziksel ve bilişsel gelişim boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel ve arkadaşları (2016) Montessori kurumlarında eğitim gören çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş; çocukların çizim becerileri ve görsel algıları arasında pozitif yönlü ancak düşük düzeyde bir ilişkinin gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Dereli (2017), Montessori eğitim programının, çocukların psikososyal gelişimine ve sosyal açıdan problem çözme becerilerine etkisini incelemiş; programın bu becerilerin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Öztürk (2020) yaptığı çalışmada Montessori yöntemiyle verilen görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyine etkisini araştırmış; Montessori yöntemi kullanılarak verilen eğitimin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kuru (2021) Montessori yönteminin 21. yüzyıl iş

becerilerinin kazanılmasında etkisini değerlendirmiş olup, alternatif yaklaşımlar göz önünde bulundurularak, en uygun okul öncesi modelinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Yıldırım Doğru (2010), makalesinde; özel eğitimde kullanılan alternatif yöntemlerden Montessori metodunu incelemiş; bu yöntemin, özellikle nöromotor gelişim, psikomotor gelişim geriliği gösteren ve Down sendromlu çocuklarda olumlu sonuçlar verdiğinden bahsetmiştir. Eratay (2016), Montessori metodunun etkililiği araştırmış ve engelli olan çocuklarla da, engelli olmayan çocuklarla da çalışıldığında olumlu sonuçları olduğunu belirtmiştir. Yıldırım Doğru ve Çetingöz, (2017) Montessori eğitiminde kullanılan duyu materyallerin, otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkisini incelemiş ve araştırmaya katılan 5 çocuğun, görsel, dokunsal, işitsel algı becerilerinde başarı sağladıkları, alıcı dil puanlarının yükseldiği belirtilirken diğer 3 çocuğun ise; dil puanlarının yükseldiği ancak görsel, dokunsal, işitsel algı becerinin daha az arttığı belirtilmiştir. Ildız ve Fazlıoğlu (2020), Montessori metodunun özel eğitimde kullanımını incelemiş ve bu alanda bilgiler vermiştir.

Durakoğlu (2011), Maria Montessori’ye göre okul öncesi dönemdeki çocukların, çocukluk dönem özelliklerini ayrıntılı bir şekilde ele almış, yetişkin ve eğitimcilere önerilerde bulunmuştur. Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral (2012), yaptıkları çalışmada; okul öncesinde Montessori yöntemini araştırmış, Montessori eğitiminin ve materyallerinin çocukların öğrenmesine ve gelişimine büyük bir katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Büyüктаşkapu (2012), Montessori yöntemini okul öncesi fen eğitimi bağlamında incelemiş ve bu yaklaşımda, bilimsel gerçeklerin tek başına öğretilmediği, doğa, mekân, zaman, kültür bağlantıları kurularak öğretildiğini, uygulanan bu felsefenin okul öncesi fen eğitimine farklı bir bakış açısı kazandıracağını belirtmiştir. Yılmaz (2012), tarafından, okul öncesi çocuklarının sosyal kural algıları; çoklu zekâ kuramına, montessori yaklaşıma ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre incelenmiş; Montessori metoduyla eğitim alan çocukların; sosyal kuralları daha fazla ciddiye aldıkları ve otorite olmadığı durumlarda dahi kurallara uyulması gerektiği konusundaki algılarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, Akman ve Alabay (2012), okul öncesi çocuklarına verilen Mandala ve Montessori eğitiminin, görsel algılarına etkilerini araştırmış; mekân ve zemin algısında, Montessori eğitimi alan çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Şahin Sak (2014), yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin Reggio Emilia ve Montessori yaklaşımları ile ilgili görüşlerini incelemiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı Montessori yönteminin Türkiye’de uygulanmasının mümkün olmadığını; diğer yarısının da çok zor ama imkânsız olmadığı düşüncesinde olduklarını, Reggio Emilia yaklaşımı konusunda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının Türkiye’de uygulanamayacağı konusunda fikir birliğinde olduklarını belirtmiştir. Gürkan Öztürk ve Özkan, (2016)’ın çalışmasında, Montessori anaokullarındaki müzik uygulamaları incelenmiş; bu anaokullarının %67’sinin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı olduğu, %72’sinin günlük işleyişte müzik dersine yer verdiği, %89’unda Montessori müzik aletlerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Noyat, Karahan ve Alakuş, (2018) Montessori yaklaşımını okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve sanat eğitimini incelemiş; Montessori eğitimi alan çocukların aralarında

yardımlaşma davranışının arttığı, kendi istekleriyle derslere katılım sağladıkları, sınıfta bulunan malzemelerin yerlerini bildikleri için yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan istedikleri malzemeye ulaşabildiklerini saptamışlardır. Buldur (2019) araştırmasında Montessori okullarına devam eden okul öncesi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki değişimi ele almış; çocukların eğitime başlamadan önceki becerileri ile eğitimi aldıktan sonraki becerilerinde fark olduğu, eğitim sonucu bu becerilerin önemli bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Saki (2020), Montessori felsefesi ile eğitim gören 2-6 yaş çocukların psikolojik dayanıklılığını ölçmüştü; bu felsefeyle eğitim alan çocukların psikolojik dayanıklılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Soydan (2013), yaptığı çalışmada Montessori öğretmenlerinin çocukların merak duygusunu uyandırmak için kullandıkları stratejileri incelemiş; öğretmenlerin, hazırlanmış çevre, hassas gözlem, özel ilgi, özgür seçim, dikkatin polarizasyonu, konsantrasyon, duyarlı evre ilkelerini uyguladıklarını gözlemlemiştir. Çakır, Altun Yalçın ve Yalçın (2019) yapılan çalışmada Montessori temelli STEM etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisini incelemiş; araştırma sonunda elde edilen nitel ve nicel sonuçların birbirini desteklediği, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Aksoy (2020) çalışmasında Türkiye’de ve Amerika’da Montessori sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, Montessori yönteminin güçlü, farklı, zorlayıcı yanlarıyla ilgili görüşlerini incelemiş; Türkiye örneğinde bulunan öğretmenler ortam koşullarını, sınıf düzenini ve aile desteğinin yöntemin zorlayıcılığı olarak ifade ederken, Amerika örneğinde bulunan öğretmenler bu yöntemin zorlayıcılığını, öğretmenin her zaman rehber olması, teşvik edici olması olarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

Erakkuş ve Şanver (2016) Montessori okullarında, temel eğitimde verilen din ve değerler eğitimi ile ilgili dersleri incelemiş; ülkeden ülkeye hatta okuldan okula farklılık olmakla beraber, okul öncesi kademesinde nezaket ve zarafet derslerinde din ve değerler konusuna yer verildiği, ilkökul kademesinde ise kozmik eğitim adı altında çeşitli dersler dâhilinde bu konulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Oruç (2019), Montessori yaklaşımının, din eğitimine uygulanmasını incelemiş; yaklaşımın, uygun içerik ve düzenlemeler neticesinde farklı dinlerde kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Kızılabdullah (2021) ise yaptığı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri Indiana eyaletindeki Montessori okullarını konu olarak, Montessori metodundaki, din, ahlak ve değer eğitimi tartışmıştır.

Zakir (2019) çalışmasında Maria Montessori’nin eğitim anlayışını incelemiştir. Erkilic (2019), yaptığı çalışmada Waldorf, Reggio Emilia ve Montessori okullarını İstanbul il örneğinde incelemiş; alternatif eğitim ile geleneksel eğitim arasında birçok farkın bulunduğunu belirtmiştir. Türk ve Midilli Sarı (2020) çalışmalarında; Montessori okulları mekânsal olarak incelenip, gözlemlenmiştir. Bozkurt ve Ulutaş (2021) çalışmada Montessori yöntemi nörobilimsel bakış açısıyla disiplinlerarası incelenmiştir. Güney ve Öz (2021) çalışmada; Montessori kozmik eğitim materyalleri ve uygulamaları incelenmiş bu alanda bilgiler verilmiştir.

Sonuç

Montessori metodu ile ilgili Türkiye’de 84 çalışma incelendiğinde en çok Okul Öncesi kademesinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan tüm çalışmalarda

bu yöntem ile eğitim gören çocukların lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak; “Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi” (Uçar, 2019) yüksek lisans tezinde bu durumun tersi bir durumdan bahsedilmiştir. Oyun grubunun dışında gezinir, oyuna katılmayı reddetme gibi davranışları içeren “oyundan kopma” faktörünün Montessori eğitimi alan çocuklarda daha çok görüldüğü belirtilmiştir. Tezler en çok nicel araştırma yöntem ve teknikleri ile çalışılmış, nitel araştırma yöntemi de ikinci tercih edilen yöntem olmuştur. Nicel araştırma yönteminin çoğunlukta olmasının sebebi geçerlilik ve güvenilirliğinin kolay sağlanabilir olması olduğu düşünülmektedir. Nicel araştırma yönteminde verilerin analizi daha somuttur. Makale çalışmalarında ise nitel araştırma yöntemi çoğunlukta tercih edilmişken nicel araştırma yöntemi ise ona yakın sayıdadır. Tez çalışmalarının enstitülere dağılımı incelendiğinde, 23 çalışmanın Sosyal Bilimler Enstitüsünde, 17 çalışmanın Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, 2 çalışmanın Sağlık Bilimleri Enstitüsünde, 2 çalışmanın Fen Bilimleri Enstitüsünde, 4 çalışmanın da Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan 18 makale çalışması ve 4 tez çalışmasında örneklem belirtilmediği görülmektedir. Bu durum örneklemi olmayan çalışmaların yöntem açısından yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Tezlerin 5’i doktora 43’ü yüksek lisans tezidir. Tezlerin danışman unvanlarına bakıldığında ise, 24 tezin danışmanı Doç.Dr., 14 tezin danışmanı, Prof. Dr., 6 tezin danışmanı Yrd. Doç.Dr., 4 tezin danışmanı da Dr. Öğrt. Üyesi ünvanındadır.

Öneriler

Bu kısım, alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir. Yapılan araştırma sonucu, sunulabilecek öneriler şu şekildedir: Ülkemizde Montessori metodu ile ilgili çalışmalar azımsanmayacak sayıdadır. Bu alanda literatürün zengin olması çalışmaların devamının olmasına engel teşkil etmemektedir. Montessori materyallerinin etkililiği hususunda araştırmalar yetersizdir, bu alanda da araştırmalar yapılmasının olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Ayrıca materyallerin yerli üretimi; teşvik edilerek, ülkemizdeki marangoz ve ahşap materyal üreticilerine montessori materyalleri ile ilgili eğitici bilgiler verilmesi, materyallerin ülkemizdeki üretiminin artmasına olanak sağlayabilir ve bu materyalleri temin etmek kolaylaşabilir. Bu hususta neler yapılabileceğinin tartışılması önerilir. Montessori yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalar bilgi verici, öğretici nitelikte olup bu yöntemi merak edip öğrenmek isteyenler yapılan çalışmalardan faydalanabilir. Türkiye’de uygulanan eğitime, bu yöntemin entegre edilmesinin olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu alanda milli eğitim kapsamında kurslar, seminerler açılarak öğretmen eğitimleri yapılabilir ve üniversiteler, eğitim fakülteleri bünyesinde bu alanda bölüm açabilir. İncelenen çalışmalarda, okul öncesi dönemde yapılan birçok çalışmanın olumlu sonuçlarından bahsedilmiştir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak Okul Öncesi Eğitim Programı, Montessori Yöntemi ile harmanlanarak zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Acay, E. (2018). *Okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerine montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, S. (2018). *Fen eğitiminde okulöncesine yönelik yaklaşımlardan STEM ve Montessori yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ak, İ.S. (2019). *Montessori yaklaşımında bütünleştirme uygulamalarına ilişkin Montessori okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akatay, N. (2019). *Ortaokul Montessori fen eğitiminin Montessori fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, P. (2020). Montessori yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin montessori yaklaşımının "farklı, güçlü ve zorlayıcı yanları"na ilişkin görüşleri: Amerika ve Türkiye örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 278-309.
- Aral, N., Yıldız Bıçakçı, M., Yurteri Tiryaki, A., Çetin Sultanoğlu, S., Şahin, S. (2015). Montessori Eğitiminin Çocukların Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 1(1), 32-52.
- Aslyüksek, M. (2015). *Montessori eğitiminin 4 - 5 yaş çocukların motor beceri, görsel algı ve bellek, el-göz koordinasyonu ile küçük kas becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayer, A. (2015). *Montessori Yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, Ö.Ö. (2021). *Montessori Metodu uygulayan özel bir ilkokulda öğretmen görüşlerine göre öğrenme çıktılarının incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bayram, B. (2014). *Değerler eğitiminde Montessori yöntemi*. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bezirci, H. (2017). *Montessori yönteminin anaokulu çocukların akran ilişkilerine ve akran tepkilerine etkisinin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Bozkurt, Ş.S., Ulutaş, İ. (2021). Montessori yöntemine nörobilimsel bakış açısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 817-854.
- Buldur, A. (2019). Montessori eğitim programına devam eden okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerindeki değişimin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1172-1186.

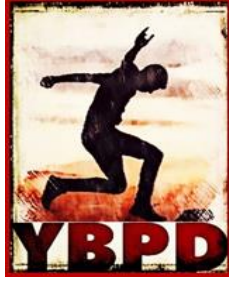
- Bülgür, N. (2018). *Montessori eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerindeki etkisi (Adana ili örneği)*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Tübav Bilim Dergisi*, 5(3), 19-25.
- Çakır, Z., Altun Yalçın, S., Yalçın, P. (2019). Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 392-409.
- Çakır, Z. (2018). *Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adayları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çankaya, E. (2021). *Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerine etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dedeoğlu, S. (2018). *MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori programına göre eğitim alan çocukların bilişsel gelişim ve sosyal yetkinliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E. (2017). Montessori eğitim programının çocukların psikososyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 135-153.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 91-104.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Erakkuş, Ö., & Şanver, M. (2016). Montessori okullarında temel eğitimde din ve değerler eğitimiyle ilgili dersler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 431-444.
- Eratay, E. (2016). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Erkılıç, Ö.E. (2019). Montessori Reggio Emilia ve Waldorf Okullarının İstanbul ili Örneğinde İncelenmesi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3(2), 81-98.
- Eser, H.T. (2019). *Din ve ahlak eğitimi bağlamında Montessori yönteminin çocukların sosyal yaşamındaki tezahürleri (Palet ilkokulu örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, M., & Öz, S. Kozmik eğitim "Montessori ve yaşam". *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 117-124.

- Gürkan Öztürk, F., Özkan, P. (2016). Montessori yönteminde müzik ve türkiye’de montessori anaokullarında müzik eğitimi uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 333-346.
- Hallumoğlu, K.Ö. (2019). *Montessori materyalleri destekli bireysel ve işbirlikli matematik etkinliklerinin erken matematiksel akıl yürütme becerilerine etkisi*. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ildız, G.İ., & Fazlıoğlu, Y. (2020). Özel eğitimde montessori metodunun kullanımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 869-884.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaza, Ö. (2021). *Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kınık, B. (2018). *Montessori temelli bireysel eğitim programının özel eğitim gereksinimi olan çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızılabdullah, Y. (2021). okul öncesi din, değer ve ahlak eğitiminde montessori metodu-Indiana örneği. *Dini Araştırmalar*, 24(60), 9-34.
- Kural, E. (2020). *Montessori öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuru, B. (2021). İş Dünyasında 21. Yüzyıl Becerileri ve Maria Montessori. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(8), 19-38.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., Yıldırım Doğru, S.S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Leygara, T. (2020). *Geleneksel eğitimden Montessori eğitim modeline geçiş sürecinde okula güven ve değişime direnç üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Montessori Felsefesi. (tarih yok). 11.09.2021 tarihinde montessorifelsefesi.com/montessori-nedir/ adresinden alındı.

- Mustafayeva, L. (2016). *Montessori eğitim sistemi ve İslam eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Ayhan, A.B., & Aral, N.. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- Noyat, Ş. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminde Montessori eğitimi yaklaşımının, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık gelişmelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Noyat, Ş., Karahan, Ç.İ., & Alakuş, A.O. (2018). Okul öncesi montessori eğitimi yaklaşımında sanat eğitimi ve yaratıcılık. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 48-59.
- Olcaytuberdi, N. (2019). *Montessori modeli ile din ve değerler eğitimi (İstanbul örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: Godly Play Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 235-266.
- Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A.D. (2020). Görsel Sanatlar Eğitiminde Montessori Eğitimi Yönteminin Öğrenci Bilgi Düzeyine Etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 561-569.
- Saki, H. (2020). *Montessori felsefesi ile eğitim alan 24-72 ay arası çocukların psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Saki, H. (2020). Montessori Felsefesi ile Eğitim Alan 24-72 Ay Arası Çocukların Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-33.
- Selçuk, K.S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, Ş. (2021). *Montessori'de erken çocukluk dönemi din eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 269-290.
- Soydan, S. (2013). Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-242.
- Şahin Sak, İ.T. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20.

- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, K.N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, F.M. (2021). *21. yüzyılda öğrenmeyi görünür kılmak; Montessori eğitiminde dijital değerlendirme araçlarının kullanımının incelenmesi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Y. (2018). *Montessori yaklaşımı ile verilen beslenme eğitiminin 4-5 yaş çocukların besin grupları bilgisi, beslenme alışkanlıkları ve sofraya düzeni bilgisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temel, Z.F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H., Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2595-2608.
- Topuz, O.H. (2019). *İlkokul 1. sınıf matematik dersi doğal sayılar konusunda Montessori eğitimine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk, S.A., Midilli Sarı, R. (2020). Montessori okullarında mekân kavramlarla okumak. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 10(1), 82-105.
- Uçar, S. (2019). *Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, K. (2019). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Veli, E.S. (2020). *Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Wilbrandt, E.Ç. (2019). *Montessori yöntemi her yönüyle montessori eğitimi ve etkinlik rehberi*. E. Ç. Wilbrandt. içinde Final Kültür Sanat Yayınları.
- Yavuz, İ.D. (2019). *Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algılar*. Ankara: Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına matematik ve okuma-yazma becerilerine etkisi*. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, S. (2018). *Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, S., Akman, B., & Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan montessorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 92-103.
- Yıldırım Doğru, S.S. (2010). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori Yaklaşımı). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 107-116.
- Yıldırım Doğru, S. & Çetingöz, D. (2017). Duyu Eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1819-1834.
- Yıldız, F.Ü. (2018). *Montessori anne destek eğitim programının; Montessori eğitimi alan 4-5 yaş çocukların matematik ve günlük yaşam becerilerine etkilerinin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K.T. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 197-207.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük: Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zakir, N.M. (2019). Maria Montessori eğitim metodu. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 59-62.
- Zengin, İ.C. (2019). *5-6 yaş çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesinde Montessori eğitim programının etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zinderen, A. (2021). *2. sınıf matematik dersi geometrik cisimler ve uzamsal ilişkiler konusunda Montessori yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



SPOR PSİKOLOJİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Hikmet TURKAY¹, Ayça DEMİR²

ÖZ

Spor psikolojisi, sporun psikolojik temeli, süreçleri ve etkilerini incelemektedir. Spor psikolojisi, spor ve egzersizde insan davranışının bilimsel çalışmasını ve bu bilginin aynı zamanda spor ve egzersiz ortamlarında pratik uygulamasını kapsamaktadır. Ayrıca spor psikolojisinin, hem bilimi hem de uygulamayı içeren bu yapısı, spor psikolojisinin bir disiplin olarak gelişmesinden itibaren görülmektedir. Sporda psikolojik gelişim veya uygulamadaki iyileştirmeye, spordaki performansa dayalı becerilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde, ayrıca rekabetçi durumlarda sporcuların performansını en üst seviyeye çıkarmada son derece faydalı olduğu da göz önündedir. Günümüzde spordaki psikolojik bu gelişmelere paralel olarak, spor psikolojisi araştırmalarında önemli bir gelişme görülmektedir. Ortaya çıkan bu araştırma zenginliği; yalnızca alan içinde hem akademik hem de pratik önemi olan geniş bir konu yelpazesini incelemekle kalmamış, aynı zamanda diğer spor ve egzersiz bilim alanlarını ve psikoloji disiplininin çeşitli dallarını da bünyesine katmıştır. Böylesine bir ortamda bilginin ilerlemesinin en kritik unsuru, herhangi bir araştırma alanında düzenli olarak çalışmalarını özetlenmesini, yansıtılmasını ve geri bildirim alınmasını gerektirir. Bu görev de genellikle bir literatür incelemesiyle yerine getirilir. Literatür incelemesi; bir konunun organizasyonu, yeniden yapılanması ve tanımlanmış yapı için ilk araç olarak işlev görür. Aynı zamanda gelecekteki araştırmaları yönlendirir, sürekli ilerleme için temel oluşturur ve referans noktalarına hizmet eder. Bu çalışmada da spor psikolojisinin geçmişten günümüze gelişimi, araştırma konuları ve spor psikolojisi araştırmalarında kullanılan yöntemler kısaca ele alınarak gelecek araştırmalara bir referans noktası oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Spor, Psikoloji, Spor Psikolojisi, İnceleme

A REVIEW ON SPORTS PSYCHOLOGY

ABSTRACT

Sports psychology examines the psychological basis, processes and effects of sports. Sport psychology encompasses the scientific study of human behavior in sport and exercise, as well as the practical application of this knowledge in sport and exercise settings. In addition, this structure of sports psychology, which includes both science and practice, has been seen since the development of sports psychology as a discipline. It is also considered that it is extremely useful in evaluating and developing performance-based skills in sports, with psychological development or improvement in practice, and also in maximizing the performance of athletes in competitive situations. Today, in parallel with these psychological developments in sports, an important development is observed in sports psychology research. This wealth of research; not only has it examined a wide range of topics that have both academic and practical importance within the field, but it has also incorporated other fields of sports and exercise science and various branches of the discipline of psychology. The most critical element to the advancement of knowledge in such an environment requires regularly summarizing, reflecting, and receiving feedback on work in any field of research. This task is usually fulfilled by a literature review. Literature review; It functions as the first tool for the organization, restructuring and defined structure of a subject. It also guides future research, lays the foundation for continued progress, and serves as reference points. In this study, the development of sports psychology from past to present, research topics and methods used in sports psychology research were briefly discussed and a reference point for future research was tried to be established.

Key Words

Sport, Psychology, Sport Psychology, Review

*Bu makale, 4. Uluslararası Herkes için Spor Zirvesi (21-23 Mayıs 2021, Ankara)'nde sözel sunum olarak sunulmuştur.

¹Dr., Gümüşhane Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, e-mail: hikmet.turkay@gumushane.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7851-2757

²Gümüşhane Üniversitesi, e-mail: aycademir4@icloud.com, ORCID: 0000-0001-9090-5302

Alıntı: Turkay, H., Demir, A. (2021). Spor psikolojisi üzerine bir inceleme. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 119-131.

Giriş

Spor ve fiziksel aktivite bağlamına uygulanan insan davranışı çalışması olarak spor psikolojisi, spor bilimleri alanındaki daha genç alt disiplinlerden biri olduğu gibi psikoloji alanındaki en genç alt disiplinlerden de biridir. Spor psikolojisi, sağlık ve dayanıklılıkla ilgili tıbbi ve psikolojik endişeler ile performansa olan ilgi eklendiğinde giderek daha fazla desteklenmektedir. Sporcular ve antrenörler maksimum performansın peşinden koşarken aynı zamanda psikolojik etkenlerin de farkına varmış ve bu durum, spor psikolojisini giderek daha etkili bir hâle getirmiştir.

Spor psikolojisi, sporun içerisinde yer alan bireylerin psikolojik özelliklerinin değerlendirilerek gerek takım sporlarında gerekse bireysel sporlarda performanslarının en tepeye nasıl çıkarılabileceği ile ilgilenir (Azboy vd., 2012). Bir diğer ifadeyle spor psikolojisi, rekabet ve başarı gibi insani davranışları ve bu davranışla ilişkili kaygı, benlik saygısı ve motivasyon gibi düşünce ve duyguların incelenmesini konu alır. Spor psikolojisi psikolojik ilkelerin, beceri gelişiminin tüm seviyelerinde spor ve fiziksel aktiviteye uygulanmasıdır. Bu nedenle hem odağında hem de yöntemlerinde psikolojinin çıktılarını yansıtmaya eğilimindedir (Browne ve Mahoney, 1984). Spor psikolojisi akademik bir disiplin olarak gelişmesinden bu yana iki şekilde görülmüştür: İlki psikoloji ilkelerinin spora ve fiziksel aktiviteye uygulandığı uygulamalı bir psikoloji, ikincisi ise biyomekanik gibi spor biliminin diğer alt disiplinleri ve bunların teorileri, yapıları ve ölçüleri hakkında bilgi gerektiren spor biliminin bir alt disiplini olarak egzersiz fizyolojisidir. İlk görüşü benimseyenler, psikolojik teoriyi anlamak ve psikolojik ilkeleri uygulamak için bir ortam olarak spor ve fiziksel aktiviteye odaklanma eğiliminde olmuşlardır. İkincisini benimseyenler ise spor bağlamında davranışları gözlemlemeye, açıklamaya ve tahmine odaklanma eğilimindediler (Weinberg ve Gould, 1999; FEBSAC, 1996; Horn, 1992).

Spor psikolojisi, hem bilimi hem de uygulamayı içerir ve bu durum spor psikolojisinin bir disiplin olarak gelişmesinden itibaren görülmektedir. Dolayısıyla spor psikolojisi, spor ve egzersizde insan davranışının bilimsel çalışmasını ve bu bilginin aynı zamanda spor ve egzersiz ortamlarında pratik uygulamasını kapsamaktadır. Avrupa Spor Psikolojisi Federasyonu (FEPSAC) sporu; psikolojinin bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal-motor boyutlarını içerecek şekilde tanımlamıştır: "Spor; sağlık odaklı egzersiz de dâhil olmak üzere eğitici, rekabetçi, rekreasyonel, önleyici ve rehabilite edici ortamlardaki fiziksel aktivitedir". Bu tanım spor psikolojisinin psikolojide, spordaki uygulaması ve bir araştırma alanı olarak spor bilimlerindeki yerini ifade etmektedir (Gill, 2000; FEBSAC, 1996).

Spor psikolojisini incelemeye yönelik bir diğer yönelim; psiko-fizyolojik, sosyal-psikolojik ve bilişsel-davranışsal yaklaşım şeklindedir. Psiko-fizyolojik yaklaşım; psikolojik süreçler için en iyi ölçümler olduğunu varsayarak sporda kalp atış hızı, beyin dalgası aktivitesi, avuç içi terlemesi ve kas aksiyon potansiyeli gibi fizyolojik önlemlerin kullanılmasını vurgular. Sosyal-psikolojik bir yaklaşım, sporda davranışın bireylerin karmaşık etkileşimleri ve psikolojik yapıları (özellikler/yatkınlıklar), içinde buldukları sosyal çevre ile belirlendiğini varsayar. Bilişsel-davranışçı yaklaşım ise sporcunun bilişsel ve davranışsal yönüne vurgu yaparak bir sporcunun ne düşündüğüne; kendisini ne kadar güvende, rahat

veyahut stresli hissettiğine ve bunların performansını nasıl etkilediğine odaklanır (Biddle ve Mutrie, 2006; Biddle, 1995). Bu yönelimler aynı zamanda alan içindeki metodolojik ve ölçüm endişelerini yansıtır ve bu nedenle meşru ve kullanılabilir bilgiyi neyin oluşturduğuna dair spor, fiziksel aktivite ve spor psikolojisi araştırmalarında meydana gelen tartışmaların önemli göstergeleridir (Nesti, 2006).

Spor psikolojisindeki tartışmalar ve ilerlemeler kapsamında bu çalışmada; spor psikolojisinin geçmişten günümüze bir anlayış ve bir alan olarak gelişimi, araştırma konuları, yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler ve odak noktaları incelenmeye ve aktarılmaya çalışılmıştır. Unutulmamalıdır ki bir alanda araştırmaların ve bilginin ilerleyebilmesi için alanı literatür incelemeleriyle özetleme ve yansıtma gereklidir. Bu çalışma da bu görevi en iyi şekilde yerine getirebilme çabasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Spor psikolojisinin gelişimi, araştırma konuları ve yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerin incelendiği bu çalışmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada spor psikolojisi ile ilgili bir doküman incelemesi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Spor ve psikoloji terimleriyle ilgili metinler doküman incelemesiyle değerlendirilmiş ve bu kapsamda belgesel kayıtları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemleri sırasıyla yerine getirilerek spor psikolojisinin gelişimi, araştırma konuları ve spor psikolojisi araştırmalarında kullanılan yöntemler teorik bir çerçevede incelenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde birbirini takip eden eş zamanlı üç eylem akışı öne çıkmıştır: Verilerin azaltılması, verilerin sunumu ve sonuçların biçimlendirilmesi. Verilerin azaltılması aşamasında, analiz boyunca bir veri azaltma ve düzenleme işi yönetilmiş ve ilgisiz veriler değerlendirme kapsamından çıkartılmıştır. Veri setine ilişkin azaltım işleminin sonrasında, spor psikolojisiyle ilgili verilerin sunumu ortaya çıkarılmış ve verilere ilişkin bilgiler düzenlenip sonuçlar biçimlendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, tarihsel süreçte spor psikolojisinin gelişimi kronolojik bir sıralamayla açıklanarak araştırma konuları (kişilik, benlik saygısı, dikkat, motivasyon, imgeleme, kaygı, stres, saldırganlık ve şiddet) ve spor psikolojisiyle ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler hakkında kısaca bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Tarihsel Süreçte Spor Psikolojisi ve Öncüleri

Bildiğimiz kadarıyla psikoloji kelimesi, 1870'lere kadar spor kelimesi ile bağlantılı olarak kullanılmıyordu. 1875 civarında Rus anatomist Pyotr Francevich Lesgaft bir

fiziksel eğitim sistemi geliştirmiştir. Amacı, vücut ve zihin arasındaki uyumu teşvik etmek ve yöntem olarak da vücudun bilinçli kontrolünü öğrenmektir. Sinir sisteminin bu yöntemle eğitilebileceğini ve daha sonra karakter ve zihnin gelişimine temel teşkil edebileceğini düşünüyordu ve bu anlamda ciddi çalışmalar yürütmüştü (Schinke ve Hanrahan, 2009).

Sonrasında Alman fizyolog Emil du Bois-Reymond 1881 yılında egzersizin, merkezi sinir sistemi ile bir ilişki yumağını oluşturduğunu ve bu nedenle egzersizin sadece kasların jimnastiği değil aynı zamanda vücudun ruhsal işlevinin de bir tür jimnastiği olduğunu öne sürmüştür. Benzer görüş Macar Karoly Budinszky tarafından da sunulmuştur: "*Fiziksel egzersiz yoluyla sinir ve kas sistemini güçlendirmek aynı zamanda öz denetimi ve iradeyi de güçlendirecektir*" (Moran ve Toner, 2017). Spor psikolojisiyle ilgili bir diğer çalışma göstergesi, Fransız Philippe Tissé'nin 1894'te yayınlanan "*Psychologie de l'Entraînement Intensif*" adlı makalesi olmuş (Green ve Benjamin, 2009) ve hemen akabinde 1895'te Norman-Triplett tarafından spor psikolojisiyle doğrudan ilgili bir çalışma yapılmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru ise spor psikolojisine olan ilgi artmaya başlamıştır (Davis, Huss ve Becker, 1995).

1899 ve 1900'de "Spor Psikolojisi" tanımlı iki makale başlığı ortaya çıkmıştır. İlki Balduin Groller tarafından yazılmıştır. 1899 Ekim ve Aralık aylarında Die Wage (Vienna) dergisinde "Zur Psychologie des Sportes" başlığı altında iki bölüm hâlinde yayınlanmıştır (Vandereycken vd., 1991; Banister ve Blackburn, 1931). Groller, sportif faaliyetlerle ortaya çıkan ancak henüz bilimsel olarak araştırılmamış bazı psikolojik olaylara işaret etmiştir ve en yetkin bilim adamlarının bile bu konuların varlığından haberdar olup olmadığını sorgulanabilir olduğunu belirtmiştir. 1900 yılının Mayıs ayında Modern Olimpiyat hareketinin kurucusu Baron de Coubertin'in, Groller'in çalışmasının başlığıyla aynı, bir makalesi "La Psychologie du Sport" başlığı altında yayınlanmıştır. Bu makalenin içeriği Groller'inkinden tamamen farklı olarak ki zaten Coubertin ve Groller'in kendi makalelerini yazarken birbirlerinden haberdar olabilmeleri olası değildir. Öyle görünüyor ki Groller'in hafif bir önceliğine rağmen spor psikolojisine uygun ifadeler her iki yazar tarafından ortaya çıkarılmıştır (Hansen, 2012; Green ve Benjamin, 2009).

1920'lere kadar Spor Psikolojisi disiplini ile ilgili resmi bir kuruluş söz konusu olmamıştır ama 1925'te Coleman Griffith'in Illinois Üniversitesi'nde kurduğu Atletik Araştırma Laboratuvarı bir öncü olarak görülmüştür. Bir üniversitede araştırma laboratuvarı kurarak iki ders kitabı yayınlayarak ve profesyonel spor takımlarına danışmanlık yaparak spor psikolojisini de haritaya koyan Coleman Griffith, genellikle "spor psikolojisinin babası" olarak adlandırılır. Fakat buna rağmen, spor psikolojisine erken açılan bu yol, sorunsuz bir şekilde ilerlememiş ve Atletik Araştırma Laboratuvarı 1932'de fon eksikliği nedeniyle kapanmıştır. Rusya'da Peter Roudik ve A.C. Puni ve Almanya'da R.W. Schulte spor psikolojisiyle bağlantılı paralel çalışmalar yürütmüşlerdir ancak o tarihlerde spor psikolojisi henüz tanımlanabilir bir alan değildir. Bu olayları takiben 1930'lar ve 1960'lar arasında, spor psikolojisi alanında çok az hareketlilik görülebilmektedir (Jarvis, 2006; Leunes ve Nation, 2002; Gill, 2000; Browne ve Mahoney, 1984).

Spor psikolojisi 1960'larda ABD'de yeniden ortaya çıkmıştır ve birkaç yıl sonra İngiltere ve Avrupa'nın geri kalanında ele alınmaya başlanmıştır. Spor Psikolojisi alanı, o zamandan günümüze küresel ölçekte genişleyerek ve en hızlı büyüyen yeni

akademik disiplinlerden biri olarak gelmiştir. Dikkate değer bir diğer husus ise çok yakın zamana kadar spor psikolojisiyle ilgili çalışmaların psikoloji içinde değil de çoğunlukla spor bilimleri alanında bulunmuş olmasıydı (Gill, 2000; Kremer ve Scully, 1994). 1965 yılı, ilk Uluslararası Spor Psikolojisi Kongresi nedeniyle bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Kongre, Roma'da Ferruccio Antonelli'nin başkanlığında 40'ın üzerinde ülkeden 500 katılımcı ve 230 bilimsel çalışmayla düzenlenmiştir (Cei, 2011; Browne ve Mahoney, 1984; Geron, 1982). 1969'da Vittell'de Avrupa Spor Psikolojisi Federasyonu (FEBSAC) kurulmuştur. 1970 yılında spor psikolojisi alanındaki ilk dergi olan "International Journal of Sport Psychology" yayınlanmaya başlamıştır (Browne ve Mahoney, 1984). 1980'lerin ortalarına gelindiğinde uygulamalı konular ön plana çıkmıştır ve dikkat çekerek birçok araştırmacının alana yönelmesini sağlamıştır. 1985'te yapılan bir toplantı, şu anda ABD'de spor psikolojisi için birincil profesyonel organizasyon olan Uygulamalı Spor Psikolojisini Geliştirme Derneği'nin (AAASP) başlangıcı olmuştur. 1986'da Amerikan Psikoloji Derneği (APA), "Spor Psikolojisini" psikolojinin bir dalı olarak resmen kabul etmiştir ve artık birçok araştırmacıyı cezbeden bir alan haline gelmiştir (Doğan, 2015; Jarvis, 2006; Gill, 2000; FEPSAC, 1996).

Spor psikolojisi Türkiye'de spor bilimlerindeki gelişmeye paralel olarak ortaya çıkmıştır ve 1943 yılı spor psikolojisinin başlangıcı olarak kabul edilir. Başer'e göre bu tarihte Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü "Sporun Fizyopatolojisi" kitabının çevirisini yayımlamıştır. Beden eğitimi öğretmeni İlhami Polater, spor psikolojisiyle ilgili günlük gazetede yazılar yazmaya başlamıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde Lütfü Özbatağ "Spor Psikolojisi ve Antrenörlük Psikolojisi" ve hemen ardından Sabri Özbaydar "Spor Psikolojisi" adlı kitapları yayımlamışlardır. 1982 yılında Ege Üniversitesinde spor psikolojisi alanında ilk yüksek lisans ve doktora programı başlatılmış ve alan gün geçtikçe gelişmeye başlamıştır (Doğan, 2015; Bayar, 2011).

Yukarıda da ifade edildiği üzere araştırmacılar, günümüz Spor Psikolojisinin temelini oluşturan birçok görüş üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar, Spor Psikolojisi alanını oluşturmuş ve zamanının araştırmacılarına yol göstermekle kalmayıp günümüzde de birçok araştırmacının bu görüş ve çalışmalardan faydalanmasını sağlamıştır.

Spor Psikolojisinde Araştırma Alanları

Kişilik

Birçok insanın zihninde spor psikolojisi, her şeyden önce kişilik ve spor arasındaki ilişki olarak görülmektedir. Motivasyon bağlamında olsun, saldırganlık, stres ve kaygı, bilişsel süreçler, gelişim veya sosyal etkileşim gibi olguların her birinin, bireylerde spor ortamında tepkilerinin nasıl farklılaştığı tartışılmaktadır. Goffman, "kişilik, sunduğumuz bir dizi rol veya kişiden başka bir şey değildir" diye belirtirken Raymond Cattell'e göre kişiliğimizin istikrarlı bir özü vardır (Peterson, 2015). Kelly ise kişiliği, her şeyden önce, her birimizin kendine özgü öncelikleri ve özel dünyasıyla benzersiz olduğumuzla ifade etmektedir (Smith, 2006). Genel olarak, nasıl olursa olsun kişilik kavramsallaştırılır ve etkileşimsel bir yaklaşım tek mantıklı yol olarak görülmektedir. Bu etkileşim çerçevesinde kişiliğin, özellikle performansla nasıl bir ilişkisi olduğunu düşünmek spor psikolojisi alanı için önem

taşımaktadır (Vealey vd., 1992). Bu nedenle son yıllarda en çok çalışılan konulardan biri spor ve kişilik arasındaki ilişki olmuştur. Sporcu kişiliği, kişilik performans arasındaki ilişki, sporun kişilik üzerine etkileri önemli çalışma alanlarını oluşturmaktadır (Doğan, 2015).

Benlik Saygısı

Benlik saygısı, gerek sosyal psikolojide ve gerekse spor psikolojisinde en çok araştırılan kavramlardan biri olmaya devam etmektedir (Baumeister 1993; Mruk 1995). Benlik saygısı, genel olarak, "bireyin benliğine ilişkin olumlu değerlendirmesini" ifade eder (Rosenberg vd., 1995). Yeterlilik ve değer olmak üzere iki farklı boyuttan oluşur. Yeterlilik boyutu (etkililik temelli öz saygı), insanların kendilerini yeterli görme derecesidir. Değer boyutu ise (değer temelli benlik saygısı), bireylerin kendilerini değerli kişiler olarak hissetme derecesi olarak görülür (Cast ve Burke, 2002; Gecas, 1982). Spor alanında benlik saygısı kavramına bakıldığında büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Dikkat

Dikkat, bilişsel psikolojideki en önemli araştırma alanlardan biridir çünkü "gönüllü kontrol ve öznel deneyimin davranışlarımızdan nasıl ortaya çıktığı ve onu nasıl düzenlediği" gibi temel sorulara cevap verir (Posner ve Rothbart, 2007). Konsantrasyon veya herhangi bir durumda dikkat dağıtıcı şeyleri görmezden gelerek en önemli olana dikkat etme yeteneği, sporda başarılı performansın hayati bir bileşenidir. Bazı spor psikologları araştırmalarını seçici dikkatin gelişimdeki rolünü incelemeye odaklanmışlardır. Genel olarak, seçici dikkatin pratik ve deneyimleme ile geliştirilebileceğini ve çeşitli spor branşlarında odaklanma ve hızlı ve doğru karar almada etkili olacaktır (Moran, 2009). Ayrıca ifade etmek gerekirse, dikkat eksiklikleri rekabetçi sporda başarı ile başarısızlık arasındaki fark anlamına gelebilmektedir (Szczepanik, 2005). Araştırmacılar bu farkı göz önüne alarak dikkati düzenleme konusuna odaklanmışlardır. Dikkati düzenleme konusu özellikle elit düzeydeki atletik performansla ilgilidir çünkü başarılı olmak için sporcuların kendi konsantrasyon sistemleri hakkında doğru içgörülere ve bunları kontrol etmelerine ihtiyaçları vardır (Afonso, Garganta ve Mesquita, 2012; Moran, 2009).

Motivasyon

Bireylerin bir eylemi gerçekleştirmesi için öncelikle motive olması gerektiği ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Nitekim, sporda da bireyin bu aktiviteyi gerçekleştirebilmesi, devam ettirebilmesi ve aynı zamanda başarılı olabilmesi için motivasyon anahtar faktör olarak görülmektedir (Vallerand, 2007). "Motivasyon (güdülenme), organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizma" olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2001). Bireylerin motivasyon türlerinde önemli bir ayrım, içsel ve dışsal motivasyon olarak belirlenmektedir. Sporda yer almanın içsel nedenleri arasında heyecan, eğlence, hareket sevgisi, becerilerimizi gösterme ve geliştirme şansı, kısacası spordan zevk almamızın tüm nedenleri bulunur. Bunların sporcuları motive etmek için bu kadar etkili bir şekilde kullanılmasının nedeni, içsel motivasyonu doğrudan etkilemeleridir. Dışsal motivasyon ise ödül, övgü, statü kazanımı ve yeni arkadaşlıklar kurma şeklinde

olabilir. Sporda hem içsel hem de dışsal motivasyon önemlidir ve spor psikologları bireyin performansını iyileştirmek için hem içsel hem de dışsal motivasyon faktörüyle çalışabilir (Jarvis, 2006). Ayrıca spor psikolojisinde motivasyona güncel yaklaşımlar, daha çok insan davranışının gelecekteki olaylar tarafından neden motive edildiğini açıklamaya öz yeterlik, hedef belirleme ve başarı motivasyonu gibi kıstaslara da odaklanmaktadır (Chandler, Vamplew ve Cronin, 2007).

İmgeleme

Spor performansını iyileştirmeye yönelik popüler bir yaklaşım olarak "imgeleme", son zamanlarda dikkat çekmesine rağmen kavram ilk kez 1970'lerde Gallwey tarafından ortaya atılmıştır. Gallwey, sporda bir oyuncunun karşılaşması gereken en zorlu rakibin kendi zihninde olduğunu ve onu önce zihninde yenebilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Kremer ve Scully, 1994). İmgeleme, yapılması düşünülen hareketin uygulaması olmadan, yoğun bir şekilde bireyin zihinde canlandırmasıdır (İkizler ve Karagözoğlu, 1997). Sporcular genellikle müsabakalar hakkında imgeler üretirler. Teknik becerileri gerçekleştirdiklerini hayal ederler, kendilerini iyi ya da kötü oynarken hayal ederler, yanlışları zihinlerinde gözden geçirirler, rekabet konusunda endişe duyarlar, kazanma veya kaybetme hakkında düşünürler ve bunların her birine tepkilerini sorgularlar (Hanrahan ve Andersen, 2010; Morris, Spittle ve Perry, 2004).

Kaygı

Kaygı, belirsiz ama ısrarlı bir endişe ile karakterize edilen bir duygu durumu bozukluğudur (Lane, 2015). Bu bozukluklar bir dizi bilişsel, davranışsal ve fiziksel semptomlar olarak kendisini gösterir (Jayakody, Gunadasa ve Hosker, 2014). Spor, kaygının öncüllerini, dinamiklerini ve sonuçlarını incelemek için ideal bir durum olarak düşünülebilir (Kleine, 1989). Spor bilimleri alanındaki araştırmacılar için kaygı, iki ana bileşenden oluşan çok boyutlu bir yapıdır: Bilişsel kaygı (yani kişinin performansı hakkında endişe verici düşünceler) ve somatik kaygı (yani fizyolojik uyarılma, örneğin sinirlilik, gerginlik, kalp atış hızı) (Englert ve Bertrams, 2012). Kaygı ve spor performansı üzerindeki etkileri, spor psikolojisindeki ana araştırma alanlarından biri olmaya devam etmektedir (Lane, 2015). Özellikle rekabet içeren spor dallarında anksiyete konusu, spor psikolojisi literatüründe büyük bir öneme sahiptir ve disiplinde en çok çalışılan alanlardan biri olarak gösterilmektedir (Mellalieu vd., 2009; Woodman ve Hardy, 2001; Biddle, 1995).

Stres

Stres, bireylerin zorlayıcı veya tehdit edici olarak değerlendirdikleri stresörler olarak adlandırılan belirli olayları algılama ve bunlara tepki verme sürecini ifade eder (Lazarus ve Folkman, 1984). Stres, bir kişi ile çevre arasındaki bir işlem olarak kavramsallaştırılır. Spor ortamında da dışsal ve içsel etki faktörleriyle sporcularda stres durumu görülebilmektedir. Strese neden olan tanımlanan etkiler arasında aşırı baskı, eleştirel yorumlar, izleyiciler, sporcu seçmeleri, kazanmaya aşırı vurgu, antrenman ve müsabaka ortamı, rakipler, antrenör/takım arkadaşı ilişkileri, fiziksel hatalar, yetenekle ilgili kendinden şüphe duyma, sakatlanma, kişisel hedefler ve beklentiler, iyi oynayan bir rakibin izlenmesi gibi faktörler gözlemlenmiştir (Lane, 2015). Sporcuların yaşadığı bu stres kaynaklarını belirlemek, onlara stresle başa çıkma yöntemlerinin geliştirmede yardım ve

rehberlik edebilir (Rees ve Hardy, 2004). Stres ile ilgili rehberlik edici başa çıkma stratejileri uygulamalı spor psikolojisi açısından önemlidir ve bu yönde yapılan çalışmalar da konuya ışık tutmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmakta ve bu çalışmalar antrenörlere ve sporculara performansı iyileştirici bir rol üstlenerek spor psikolojisinin önemini ortaya koymaktadır.

Saldırganlık ve Şiddet

Sporun içerisinde var olan rekabet gücü saldırganlığa katkıda bulunabilirken saldırganlığın özü aslında bir davranıştır. Saldırganlık, tanımı gereği aktif olarak birine hoş olmayan bir şey yapmayı içermektedir. Saldırgan davranış, psikolojik zarara neden olmak için tasarlanmış sözlü tacizden fiziksel şiddete kadar pek çok biçimde olabilir. Genel olarak, saldırganlığın bir şekilde zarar verme niyeti içerdiği kabul edilir. Bu nedenle kazara birine zarar veren bir davranış saldırganlık değildir (Kremer ve Scully, 2004). Bu faktörler bir araya getirildiğinde saldırganlık kısaca: *"Başka bir kişiye zarar verme niyetiyle gerçekleştirilen her türden davranış"* olarak tanımlanırken (Jarvis, 2006) şiddet ise *"Fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulaması sonucu maruz kalan kişide yaralanma, psikolojik zarar ve ölüme yol açması ya da açma olasılığı bulunması durumu"* olarak ifade edilmektedir (Polat, 2016). Sporda saldırganlık ve şiddetin yaygınlığı her ne kadar sporun özüyle bağdaşmasa da saha içi ve saha dışında sporda saldırganlık ve şiddet, endişe verici bir sarmal hâline gelmektedir (Young, 1991). Spor psikolojisi açısından da saldırganlık ve şiddet kavramları son yıllarda dikkat çekici bir araştırma konusu olmuştur. Araştırmacılar, özellikle sporun motivasyon odaklı ve rekabetçi yönü itibarıyla spor ortamında sık görülebilen saldırganlık ve şiddet davranışlarının nedenleri ve sonuçları arasındaki bağlamı odağına almışlardır. Ayrıca uluslar ve kültürler arası çalışmalar, genel olarak sporda saldırganlık ve şiddetin daha geniş psikososyal ve kültürel belirleyicilerinin farklı önem derecelerini ortaya çıkarmaya yardımcı olabilmektedir.

Spor Psikolojisi Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler

Spor psikolojisi araştırmacılarının alanı kavramsal olarak ilerletmek için kullanabildikleri bir dizi alternatif yöntemler mevcuttur ve bu kapsamda nitel, nicel ve karma yöntemlerin kullanımı giderek artmaktadır. Spor psikolojisindeki araştırmalarda da nicel yöntemin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma; anket gibi standart veri toplama yöntemlerinin kullanılmasına izin veren, ilgilenilen olgu hakkında önceden mevcut bilginin olduğu durumlarda uygundur. İnsanların psikolojik tutumlarını, benlik algılarını ve davranışlarını ölçmek için kullanılmaktadır (Turkay, 2020).

Nitel araştırma metodolojisindeki son gelişmeler ve nitel araştırmanın nasıl değerlendirileceği gibi temel konularda devam eden tartışmalar göz önüne alındığında ise nitel araştırmanın spor ve egzersiz psikolojisindeki etkinliği de dikkate değer bir diğer noktadır (Silk, Andrews ve Mason, 2005). Spor ve sağlık ile ilgili bazı araştırmalarda nitel yaklaşımların değeri, niceliksel çalışmaya her zaman ve doğrudan uygun olmayan araştırma sorularını ele alabilmeleridir (Turkay, 2020). Culver ve arkadaşları (2012), *"nitel yöntem araştırmalarının spor psikolojisinde ayrıcalıklı bir duruşa sahip olduğunu"* ifade etmektedirler. Ayrıca spor psikolojisi araştırmalarında baskın veri toplama yöntemi olarak görüşmeye yönelik bir

eğilimin olduğu görülmektedir. Görüşmelerin ve dolayısıyla nitel yöntemlerin bu baskınlığının nedenleri, kapsamlı bir biçimde yapıldığında sporculardan zaman içinde ve bağlamlar arasında spor deneyimleri hakkında iyi, zengin, hikâyeli veriler elde edilebilmesidir (Mellalieu ve Hanton, 2015).

Bununla birlikte alanı metodolojik olarak çeşitlendirmeye ve zenginleştirmeye yardımcı olabilecek karma yöntemler de derinliğe sahip bir alternatif olarak göze çarpmaktadır (Smith, 2013; Mellalieu ve Hanton, 2015). Son zamanlarda sadece nitel veya nicel araştırma tekniklerine odaklanmanın, araştırmacıların bir olgu ya da hikâyenin önemli kısımlarını gözden kaçırmasına yol açtığı fikri, giderek artan bir kabul görmektedir. Fakat yine de karma yöntemlerin kullanımının tartışmalı bir konu olmaya devam ettiği göz önüne alındığında, spor psikolojisi araştırmalarında bu tür bir yaklaşımı benimseyenlerin kendi çalışmalarını konumlandırmak için diğer disiplinlerdeki tartışmalarla ilgilenmeleri de uygun görülmektedir. Karma yöntemlerin kullanımı konusunda, spor psikolojisinde karma yöntem araştırmalarının gelecekteki gelişimi için olduğu kadar, araştırmacıların farkındalığını artırma hedefi için de hayati önem taşımaktadır (Culver vd., 2012; Andrews, Mason ve Silk, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Spor psikolojisinde sorulmakta olan soruların çoğunu yanıtlamak, psikolojik ve fizyolojik parametrelerin entegrasyonunu gerektirir. Spor psikolojisi, tanımı gereği bunu yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı için zahmetli olsa da bu tür araştırmalardan elde edilen ödüller aslında daha büyük olmakta ve spor hakkında daha fazla anlayış sağlayacağı da tartışmasızdır. Günümüzde sporda performans iyileştirmede, fizyolojik etkilerin yanı sıra psikolojik etkilerin de potansiyel varlığı ve dolayısıyla spor psikolojisinin önemi kabul edilmektedir. Öyle ki fiziksel aktivite ve sporun, sadece iyi bir fizyolojik çalışmayla sağlıklı ve yeterli bir gelişme göstermeyeceği açıktır. Sporda psikolojik gelişim veya iyileştirmeye spordaki atletik becerilerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde, ayrıca rekabetçi durumlarda sporcuların performansını optimize etmede son derece yararlıdır. Tüm bu etkenler spor psikolojisinin geleceği için, daha fazla keşif çalışmalarını davet etmektedir. Sporda psikolojinin uygulanmasına yönelik bu tür bir istek, spor psikolojisi alanı ve araştırmacıları için cesaret vericidir. Ayrıca bu tür bir istek, araştırma için uygun teorik çerçevelerin geliştirilmesini de desteklemelidir.

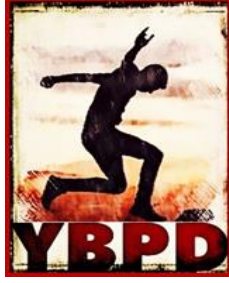
Kaynakça

- Afonso, J., Garganta, J., & Mesquita, I. (2012). Decision-making in sports: the role of attention, anticipation and memory. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 14, 592-601.
- Andrews, D., Mason, D., & Silk, M. (2005). *Qualitative methods in sports studies*. New York: Oxford.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa yayınları.
- Azboy, O., Erer, O., Oymak, Ö., Tunç, Ö. (2012). *Spor psikolojisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Banister, H., & Blackburn, J. M. (1931). An eye factor affecting proficiency at ball games. *British Journal of Psychology*, 21(4), 382.
- Baumeister, Roy F. (1993). *Preface to self-esteem: The puzzle of low self-regard*. edited by Roy F.Baumeister. Plenum.
- Bayar, P. (2011). Türkiye’de spor psikolojisinin gelişimi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 131-136.
- Biddle, S. (ed.) (1995). *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Biddle, S. J. H. and Mutrie, N. (2006). *Psychology of physical activity*. Abingdon: Routledge.
- Browne, M.A., & Mahoney, M.J. (1984). Sport psychology. *Annual Review of Psychology*, 35(1), 605-625.
- Cast, A.D., & Burke, P.J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- Cei, A. (2011). Ferruccio Antonelli: His work and legacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(4), 356-361.
- Chandler, T., Vamplew, W., & Cronin, M. (2007). *Sport and physical education: The key concepts*. New York: Routledge.
- Culver, D., Gilbert, W., Sparkes, A. (2012). Qualitative research in sport psychology journals: The next decade 2000-2009 and beyond. *The Sport Psychologist*, 26, 261-281.
- Davis, S.F., Huss, M.T., & Becker, A.H. (1995). Norman Triplett and the dawning of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 9(4), 366-375.
- Doğan, O. (2015). *Spor psikolojisi*. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Englert, C., & Bertrams, A. (2012). Anxiety, ego depletion, and sports performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(5), 580-599.
- FEPSAC. (1996). Position statement of the FEPSAC: 1. Definition of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 10, 221-223.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual review of sociology*, 8(1), 1-33.

- Geron, E. (1982). *History and recent position of sport psychology*. Netanya: Wingate Institute.
- Green, C.D., & Benjamin, L.T. (Eds.). (2009). *Psychology gets in the game: Sport, mind, and behavior, 1880-1960*. U of Nebraska Press.
- Gill, D.L., & Gill, D.L. (2000). Sport and exercise psychology around the world. *International Psychology Reporter*, 4(3), 33-34.
- Hanrahan, S. J., & Andersen, M. B. (2010). *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners*. New York: Routledge.
- Hansen, J. (2012). De Coubertin, Pierre' Frédy, Baron (1863-1937). In *Sports around the World: History, Culture, And Practice* (pp. 274-275). ABC-Clio.
- Horn, T. (1992). *Advances in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- İkizler, C. & Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda başarının psikolojisi*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Jayakody, K., Gunadasa, S., & Hosker, C. (2014). Exercise for anxiety disorders: systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 187-196.
- Jarvis, M. (2006). *Sport psychology: A student's handbook*. London: Routledge.
- Kremer, J. & Scully, D. (1994). *Psychology in sport*. London: Taylor & Francis.
- Kleine, D. (1989). Anxiety and sports performance: A metal-analysis. *Anxiety Research*, 2, 113-131.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lane, A.M. (Ed.). (2015). *Sport and exercise psychology*. London: Routledge.
- LeUnes, A. & Nation, JR. (2002). *Sport psychology*. Pacific Grove, CA, Wadsworth.
- Mellalieu, S., & Hanton, S. (Eds.). (2015). *Contemporary advances in sport psychology: A review*. New York: Routledge.
- Mellalieu, S. D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2009). *A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research*. New York: Nova Science Publishers.
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Moran, A., & Toner, J. (2017). *A critical introduction to sport psychology: A critical introduction*. London: Routledge.
- Moran, A. (2009). Attention in sport. *Advances in applied sport psychology: A review*, 195-220.
- Morris, T., Spittle, M., & Perry, C. (2004). Mental Imagery in sport. In T. Morris & J. Summers (Eds.) *Sport psychology: Theories, applications and issues* (2nd ed., pp. 345-387). Brisbane, QLD, Australia: Wiley.

- Nesti, M. (2006). *Existential psychology and sport*. Abingdon: Routledge.
- Peterson, G. (2015). Connecting social psychology and the sociology of sport: Using Goffman as a framework for sociological sports research. *Sociology Compass*, 9(5), 379-385.
- Posner, M.I. and Rothbart, M.K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of a psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rees, T., and Hardy, L. (2004). Matching social support with stressors: Effects on factors underlying performance in tennis. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 319-337.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem. *American Sociological Review*, 60, 141-56.
- Silk, M., Andrews, D., & Mason, D. (2005). *Encountering the field: Sports studies and qualitative research*. In D. Andrews, D. Mason, & M. Silk (Eds.). *Qualitative methods in sports studies* (pp. 1-20). New York: Oxford.
- Smith, B. (2013). Sporting spinal cord injuries, social relations, and rehabilitation narratives: An ethnographic creative non-fiction of becoming disabled through sport. *Sociology of sport journal*, 30(2), 132-152.
- Smith, G. (2006). *Erving Goffman*. London: Routledge.
- Schinke, R.J., & Hanrahan, S.J. (Eds.). (2009). *Cultural sport psychology*. United States: Human Kinetics.
- Szczepanik, N. (2005). Focused Cech puts records low on his list of priorities. *The Times*, 30 April, p.100.
- Turkay, H. (2020). *Spor bilimlerinde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. In G. Tenenbaum and E. Eklund (Eds), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 49-83). New York: John Wiley.
- Vealey, R.S., Udry, E.M., Zimmerman, V., & Soliday, J. (1992). Intrapersonal and situational predictors of coaching burnout. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(1), 40-58.
- Vandereycken, W., Habermas, T., Van Deth, R., & Meermann, R. (1991). German publications on anorexia nervosa in the nineteenth century. *International Journal of Eating Disorders*, 10(4), 473-490.

- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Weinberg, R. & Gould, D. (1999) *Foundations of sport and exercise psychology*, 2nd edn, Champaign: Human Kinetics.
- Woodman, T. & Hardy, L. (2001). *Stress and anxiety*. In R. Singer, H. A. Hausenblas, and C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 290-318). New York: Wiley.



PSİKOTERAPİDE MOBİL UYGULAMA KULLANIMININ ETİK KURALLAR ÇERÇEVESİNDE ELE ALINMASI*

Buse ŞENCAN KARAKUŞ¹

ÖZ

Teknolojik gelişmeler, klinik uygulamalarda online yöntemlerin ve mobil uygulamaların da iletişim biçimi olarak kullanılmasını sağlamıştır. Mobil sağlık uygulamalarının hızlı bir şekilde artması ve kullanılmaya başlanması psikoterapi sürecine entegre edilecek pek çok işlev sağlamanın yanı sıra bu uygulamaların kullanımına dair yeni etik doğurguların oluşmasına da sebep olmuştur. Psikoterapi sürecine entegre edilen bu mobil zihinsel sağlık uygulamalarının kullanımına yönelik herhangi bir etik yönerge ya da yasa bulunmamaktadır. Bu kapsamda ilgili alan yazın ışığında psikoterapide mobil uygulamaların kullanım alanlarına değinilerek, psikoterapide mobil uygulama kullanımının ortaya çıkardığı etik sonuç ve ikilemler gözden geçirilmiştir. Bu etik doğurgular gizlilik ve veri güvenliği, yetkinlik ve bilgilendirilmiş onam başlıklarıyla sınıflandırılarak ele alınmıştır. Bu yazı kapsamında psikoterapide mobil (zihinsel) sağlık uygulamalarının kullanımı etik kurallar çerçevesinde ele alarak, psikoterapide mobil uygulama kullanımının neden olabileceği etik sorunlar ve sorunların ortaya çıkmasını önleyebilmek için dikkat edilmesi gereken noktaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Mobil sağlık uygulamaları psikoterapi sürecinde/klinik uygulamalarda belirtilerin değerlendirilmesi, psiko-eğitim ve tedavi ilerlemesinin takibi için çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır. Mobil sağlık uygulamalarını psikoterapi uygulamalarının bir parçası olarak kullanmayı düşünen profesyonellerin, mobil uygulama kullanımının sebep olduğu muhtemel etik meseleleri göz önünde bulundurmaları oldukça önemli görünmektedir. Bu kapsamda bu yazıda; gizlilik ve veri güvenliği, yetkinlik ve bilgilendirilmiş onam başlıklarıyla ele alınan psikoterapide mobil uygulama kullanımının ortaya çıkaracağı etik meseleler için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Etik, Mobil Uygulamalar, Mobil Sağlık Uygulamaları

CONSIDERING THE USE OF MOBILE APPLICATION IN PSYCHOTHERAPY WITHIN THE FRAMEWORK OF ETHICS

ABSTRACT

Technological developments have enabled the use of online methods and mobile applications as a form of communication in clinical applications. The rapid increase and use of mobile health technology applications have not only provided many functions to be integrated into psychotherapy but also caused the emergence of new ethical implications for the use of these applications. There are no ethical guidelines or laws regarding the use of these mobile mental health applications integrated into the psychotherapy process. In this context, in the light of the relevant literature, the usage areas of mobile applications in psychotherapy were mentioned and the ethical consequences and dilemmas of using mobile applications in psychotherapy have been reviewed. These ethical implications are classified under the headings of confidentiality and data security, competence, and informed consent. Within the scope of this article, the use of mobile (mental) health applications in psychotherapy are handled within the framework of ethical rules, and it is aimed to determine the ethical problems that may be caused by the use of mobile applications in psychotherapy and to determine the points to be considered preventing the emergence of problems. Mobile health applications are used for various purposes in the psychotherapy process/clinical applications, for evaluation of symptoms, psycho-education, and monitoring of treatment progress. It seems so important for professionals considering using mobile health applications as a part of their psychotherapy applications to consider the possible ethical issues caused by mobile application use. Within this scope in this article various suggestions are given for the ethical issues that may arise from the use of mobile applications in psychotherapy, which are discussed under the titles of confidentiality and data security, competence and informed consent.

Key Words

Ethics, Mobile Applications, Mobile Health Applications

*Bu makale, 1.Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Kongresinde (Ankara, 18-21 Ekim 2018) sözel olarak sunulmuştur.

¹PHD(c), Hacettepe Üniversitesi, e-mail: busesencan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7833-6469

Alıntılaması: Şencan Karakuş, B. (2021). Psikoterapide mobil uygulama kullanımının etik kurallar çerçevesinde ele alınması. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(10), 133-140.

Giriş

Teknolojideki hızlı gelişmeler, psikolojinin klinik uygulamalarında kullanılan araç ve yöntemleri derinden etkilemiş bulunmaktadır. Teknolojik gelişmeler geleneksel veya yüz yüze terapiye etkili düşük maliyetli alternatifler yaratmanın yanı sıra psikologların çeşitli yöntemlerle tedavi sağlamasına olanak tanımaktadır. Bu gelişmeler klinik uygulamalarda telefon görüşmelerinin yanı sıra online yöntemlerin ve mobil uygulamaların da iletişim biçimi olarak kullanılmasını sağlamıştır. Klinik uygulamalarda kullanılan bu uygulamalar mobil sağlık uygulamaları olarak adlandırılmaktadır (Kahn, Yang ve Kahn, 2010). Mobil sağlık uygulamaları duygusal, psikolojik ve fiziksel iyi olma halini ve iyileşmeyi teşvik etmek için kullanılabilen akıllı cihazlardaki programları ifade etmektedir. Zihinsel sağlıkla ilgili mobil uygulamaların gittikçe yaygınlaşması çeşitli davranışları, düşünceleri ve belirtileri izlemek için yeni bir yöntem sunmuştur. Mobil sağlık uygulamaları psikoterapi sürecinde/klinik uygulamalarda belirtilerin değerlendirilmesi, psiko eğitim ve tedavi ilerlemesinin takibi için çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır.

Mobil sağlık uygulamalarının yaygınlığı ve kullanım alanlarıyla ilgili yapılmış iki kapsamlı gözden geçirme çalışması bulunmaktadır. Luxton ve arkadaşları tarafından 2011 yılında yapılan bir gözden geçirme çalışması akıllı telefonlarda mevcut mobil zihinsel sağlık uygulamalarının 200'den fazla olduğunu göstermiştir (Luxton vd., 2011). Bu uygulamaların; duyguların kendi kendine raporlanması, belirti izleme, terapi, tanı, değerlendirme ve sosyal destek olarak ayrıştığı görülmektedir. Prentice ve Dubson 2014 yılında yaptıkları çalışmada mobil uygulama veri tabanında 'bilişsel davranışçı terapi' 'depresyon' 'anksiyete' ve 'madde kullanımı' anahtar kelimelerini kullanarak; bilişsel davranışçı terapi ile ilgili 195, madde kullanımı ile ilgili 36, anksiyete ile 92 ve fobilerle ilgili 129 mobil uygulamaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların bulguları zihinsel mobil sağlık uygulamalarının artan yaygınlığının altını çizmektedir.

Psikoterapide mobil uygulama kullanımı

Mobil sağlık uygulamaları, bağımsız kendine yardım programı olarak kullanılmanın yanı sıra devam eden terapilere entegre olarak kullanılabilir. Cep telefonu teknolojisinin müdahalelere katkısı, değerlendirme ve tedavi sunumu için çeşitli araçlar içerecek şekilde genişlemektedir. Psikolojik müdahaleler için tasarlanmış bağımsız uygulamalar ruh sağlığı uzmanlarından bağımsız olarak kullanılabilir. Buna karşın, bir sağlık mesleği mensubu ile birlikte veya onun rehberliğinde kullanılmak üzere tasarlanmış tedavi uygulamaları mevcuttur. Örneğin, Diyalektik Davranışçı Terapisinde elde edilen bilgilerin genellenmesi amacıyla tasarlanan bir uygulama klinisyen rehberliğinde kullanılmaktadır (Dimeff, Rivzi, Contreras, Skutch ve Carroll, 2011).

Mobil uygulamalar, tedavi müdahalelerine uyumu artırma ve halen devam eden tedavi sonuç izlemine yardımcı olma özelliğine sahiptir. Danışanın öz bildirimine dayalı olarak tasarlanan uygulamalar, danışanın belirtilerinin değerlendirilip izlenmesine yardımcı olmaktadır. Mobil uygulamalar belirtiler, davranışlar, ruh hali ve bilişler gibi değişkenlerin günlük takibi yoluyla kayıt tutmayı kolaylaştırmaktadır (Raymond, 2008). Örneğin, birkaç BDT uygulaması her

düşünce için düşünce kaydına otomatik olarak bir tarih ve saat eklemektedir. Bu özellik davranışın zamansal ilişkileri için verileri inceleme imkânı sayesinde katılımcının bu bilgiyi paylaşmasını ve terapistinden yardım almasını sağlamaktadır. Mobil uygulama aracılığıyla belirtilerin izlenmesi, uygulamaya kolayca erişilebildiğinden ve kâğıt ve kalem kayıt tutma yöntemlerinden daha farklı olduğu için spontan girişleri daha da artırabilir. Matthews, Doherty, Sharry ve Fitzpatrick (2008), kayıt tutma ödevlerinin geleneksel kâğıt ve kalem araçlarına göre cep telefonları aracılığıyla kaydedildiğinde ruh hali çizelgesine olan bağlılığın daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Özellikle Bilişsel Davranışçı Terapi için ev ödevinin tamamlanması, tedavi sonuçlarının en belirgin yordayıcılarından biridir (Rees, McEvoy ve Nathan, 2005; Thase ve Callan, 2006). Bu nedenle, düzenli kullanım ile bilişsel ve davranışsal değişimin başarılı bir şekilde takip edilmesini sağlayan akıllı telefon uygulamaları, olumlu tedavi sonuçlarına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

Akıllı telefon uygulamaları ayrıca önemli bir problemi otomatik algılamak üzere programlanabilmektedir. Örneğin, bir uygulama, kullanıcıların öznel ruh hali durumlarını not etmesini ve takip etmesini sağlayan bir günlük sisteminden oluşmaktadır (Grünerbl vd., 2015). Bu uygulama aynı zamanda uyku saatlerini, kaygı seviyelerini ve ilaç kullanımını da izlemektedir. Bu uygulama kullanıcının öznel ruh halindeki kritik değişimleri aile üyesine, bakıcıya veya klinisyene gönderilebilecek raporlar üretebilmektedir. Ek olarak mobil uygulamalar danışan ve terapist arasında bir iletişim aracı olarak işlev görebilmektedir. Bazı terapi yaklaşımlarında, danışanların terapi seanslarının ses kayıtları daha sonra gözden geçirmesi için danışanlar ile paylaşılmaktadır. Ses kaydının taşınabilirlik ve ses kayıt kalitesi açısından mobil uygulamalar aracılığıyla paylaşılması iyi bir seçenek olacaktır. Uygulamaların kayıt tutma ve kayıtları paylaşma özellikleri danışanın psikoterapi sürecinde verilen ödevlere daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Takvim ve telefon görüşmelerinin akıllı telefon uygulamaları entegrasyonu ile terapi randevularının takibini de geliştirebilir. Bu entegrasyon sayesinde mobil uygulamalar danışan ve terapist arasında bir iletişim aracı olarak işlev görebilmektedir. Bunun yanı sıra mobil uygulamalar, bir danışan bir beceriyi uygularken, gerçek zamanlı sesli ve görüntülü öğretim sağlayan sanal yapay zekâ asistanlarını da içerebilir. Örneğin, klinisyenler nefes egzersizleri ya da gevşeme egzersizlerini seansta öğrettikten sonra danışan mobil uygulama aracılığıyla bu beceriye dair alıştırmalar yaparak bu beceriyi geliştirebilir.

Davranışsal sağlık uygulamaları, cihazın ve dolayısıyla kullanıcının (hastanın) bulunduğu coğrafi bölge hakkında bilgi sağlamaktadır. Birçok akıllı telefon uygulaması GPS işlevselliğinden yararlanabilir. Bu özellik demans hastaları gibi bilişsel bozulmaları olan danışanların yerini belirlemek için kullanışlıdır (Miskelly, 2005). Benzer şekilde birçok akıllı telefonun GPS özellikleri davranışsal ödevleri izlemek için kullanılabilir. Örneğin, agorafobi tanısı olan bir danışana maruz bırakma uygulaması için kalabalık bir alışveriş merkezine gitmesi ve belirli bir süre orada durması ödev olarak verilebilir. Mobil uygulama danışanın bu alışveriş merkezine gitme ve orada danışanın kalma süresi hakkında bilgi sağlayabilir.

Psikoterapide mobil uygulama kullanımının etik doğurguları

Mobil sağlık teknoloji uygulamalarının hızlı bir şekilde artması ve kullanılması, psikolojik durumları değerlendirme ve tedavi için yeni olanaklar sağlamakla beraber dikkat edilmesi gereken yeni hususların ve sınırlamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak mobil sağlık uygulamalarının kullanımına yönelik herhangi bir yasa ya da yönerge bulunmamaktadır. Aşağıdaki bölümde psikoterapi süreciyle entegre şekilde mobil uygulama kullanımının neden olabileceği etik sorunlar ve sorunların ortaya çıkmasını önleyebilmek için dikkat edilmesi gereken noktalar ele alınacaktır.

Gizlilik ve Veri Güvenliği

APA (American Psychological Association) (2010), psikologların birincil yükümlülüklerinin mesleki ilkeler veya kanunlarla düzenlenmiş olan gizliliğin kapsamı ve sınırlarının korunması için gerekli önlemleri almak olduğunu belirtmiştir. TPD (Türk Psikologlar Derneği) (2004) de buna benzer şekilde psikoloğun bilgileri gizli tutmakla yükümlü olduğunu vurgulamıştır. Mobil uygulama teknolojisini klinik uygulamalara entegre ederken gizlilik dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardandır. Gizlilik için en yaygın tehditler yetkisiz erişime veya mobil cihazın fiziksel olarak kaybedilmesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumlarda danışanın/kullanıcının gizliliğiyle ilgili sorunlar ortaya çıkabilir.

Mobil uygulama kullanımlarında veri güvenliliğinin sağlanması gizlilikle doğrudan ilgili görünmektedir. Mobil uygulamaların yazılımları gizlilik için risk oluşturabilmektedir. Pek çok uygulama kullanıcı adı ve parola, iletişim bilgileri, yaş, cinsiyet ve telefon numarasını içerebilecek bilgileri yazılım geliştiricilerine iletmektedir. Kullanıcının izni olmaksızın bilgilerin paylaşılması kullanıcı gizliliği için önemli bir risk oluşturmaktadır. Mobil uygulamaya kaydedilen elektronik kayıtlar, internet korsanlarına ve dijital hırsızlığa karşı potansiyel olarak savunmasızdır. Veri güvenliğinin savunmasızlığı gizlilik için potansiyel bir risk oluşturmaktadır.

Yetkinlik

Bazı mobil zihinsel sağlık uygulamalarının uzmanının gözetiminin olmaması akıllı telefon uygulamalarının etkililiğini sınırlandırmaktadır (Karver, Handelsman, Fields ve Bickman, 2006). Bazı uygulamalarda kullanıcı düşüncelerinin bir bilişsel çarpıtma olup olmadığını kendisi belirlemektedir, uygulamada süreci yönlendiren bir klinisyen bulunmamaktadır (Aguilera ve Muench, 2012; Thriveport, 2015). Lisanslı profesyonellerin rehberliğinin ortadan kalkması kullanıcılara zarar verme potansiyeli taşımaktadır.

Mobil zihinsel sağlık uygulamalarının lisanslı bir profesyonel tarafından yürütüldüğü noktalarda da yetkinliği bulanıklaştıran durumlar ortaya çıkabilmektedir. Psikologların lisanslarını aldıkları ülkelerin etik ilkeleri, mobil uygulama aracılığıyla danışanlarla iletişim kurarken göz önüne alınması gereken bu tür konularla ilgili genel rehberlik sağlamaktadır. Ancak devletlerin/eyaletlerin mobil uygulama üzerinden yürütülen rehberliği nasıl yorumladıkları ya da telekomünikasyon hizmetlerini nasıl tanımladıkları konusunda farklılıklar

bulunmaktadır. Hem hizmet sağlayıcıların (klinisyenlerin) hem de kullanıcıların (danışanların) potansiyel hareketliliği göz önüne alındığında yetkinlikle ilgili risklerin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Bilgilendirilmiş Onam

Bilgilendirilmiş onam hakkı, bireysel özgürlüğe ve onura duyulan saygıyı yansıtır (Pope ve Vasquez, 2010). Bilgilendirilmiş onam, mesleki ilişkilerimizin özünde yer alan güvenin sağlanması için bir mihenk taşıdır (Campbell, Vasquez, Behnke ve Kinscherff, 2010). Bilgilendirilmiş onam klinisyen tarafından toplanan bilginin türü, bilginin nasıl kullanılacağı, bilgilerin kimlerle hangi durumlarla paylaşılacağı ve bilginin nasıl formüle edileceğine dair danışana bilgi sağlamaktadır. Kapsamlı, doğru ve anlaşılabilir bir bilgilendirilmiş onam süreci olmaması etik açıdan riskli durumlar ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Psikoterapi sürecinde kullanılan mobil uygulamalar çerçevesinde kullanıcılara iletilen bilgilendirilmiş onamlar gözden geçirildiğinde; onam formlarının uygulamadan elde edilen bilgilerin nerede saklanacağı, ne kadar süre saklanacağı ve bu bilgilere kimler tarafından erişim sağlanacağı bilgilerini içermediği görülmüştür (Prentice ve Dubson, 2014). Ek olarak, uygulamaların çoğunda uzmanların mesleki kimlik bilgileri de bulunmamaktadır. Bu kapsamda mobil zihinsel sağlık uygulamaları çerçevesinde bilgilendirilmiş onam bilgilerinin eksikliğinin gizlilik ve yetkinlik konularında ortaya çıkan risk faktörlerinin artmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve öneriler

Mobil sağlık teknoloji uygulamalarının hızlı bir şekilde artması ve kullanılmaya başlanması psikoterapi sürecine entegre edilecek pek çok işlev sağlamanın yanı sıra bu uygulamaların kullanımına dair yeni etik doğurguların oluşmasına da sebep olmuştur. Mobil sağlık uygulamalarını psikoterapi uygulamalarının bir parçası olarak kullanmayı düşünen profesyonellerin, mobil uygulama kullanımının sebep olduğu muhtemel etik meseleleri göz önünde bulundurmaları oldukça önemli görünmektedir. Bu kapsamda gizlilik ve veri güvenliği, yetkinlik ve bilgilendirilmiş onam başlıklarıyla ele alınan psikoterapide mobil uygulama kullanımının ortaya çıkaracağı etik meseleler ile ilgili aşağıdaki önerileri vermek yararlı olacaktır.

Gizlilik ve Veri Güvenliği

Danışanın gizliliğine olan riski azaltmak için klinisyenler, hangi bilgilerin toplandığı ve bu bilgilerin elde edilmesinin ardından nasıl kullanıldığının farkında olmalıdır. Bu bilgiler daha sonra, akıllı telefonun kullanımıyla ilgili fayda ve riskleri açıkça belirten bilgilendirilmiş bir onamla kullanıcılara sunulmalıdır.

Gizlilik için bir tehdit oluşturan akıllı telefonlara yetkisiz erişimi azaltmak için yapılması gereken en temel adımlardan biri, cihazlarda parola koruma özelliğinin kullanılmasıdır. Üçüncü parti şifreleme uygulamalarının kullanımı da akıllı telefonlarda saklanan ve iletilen bilgileri güvence altına almaya da yardımcı olmaktadır. Ek olarak, bazı uygulamalar telefonun kaybolması durumunda cep telefonunda bulunan verileri telefonda silmek için kullanılabilir (Jain ve Shanbhag, 2012).

ABD'deki Sağlık Sigortası Taşınabilirliği ve Sorumluluğu Yasası (HIPAA), sağlık profesyonellerinin gizliliği korumasını ve sigorta şirketleri gibi müşterilerin gizli bilgilerine sahip olan işletmeleri düzenlemektedir. Bu yasa, güvenlik ihlallerinin bildirilmesini, veri yedeklemeyi, felaket durumları için bulut sunucusunun kullanılmasını ve şifre kullanılmasını zorunlu tutmaktadır. HIPAA mobil uygulamaları kapsamamaktadır. Ancak mobil uygulama kullanıcıları bilgileri bir sağlık kurumuna ya da sağlık profesyoneline ilettiği durumda iletilen veriler HIPAA'ya uygun saklanmalıdır (Department of Health & Human Services, 2003). Bu kapsamda psikoterapide mobil uygulama kullanan klinisyenlerin, mobil teknolojiyi uygulamalarına entegre ederken verilerin nasıl saklandığı ve iletildiği hakkında bilgi sahibi olması önemlidir.

Yetkinlik

Bazı mobil zihinsel sağlık uygulamalarının uzmanının gözetiminin olmaması, lisanslı profesyonellerin rehberliğinin ortadan kalkması kullanıcılara zarar verme potansiyeli taşımaktadır. Ek olarak, psikoterapi sürecinde oluşan terapötik ittifakın başarılı tedavi sonuçlarındaki varyansın önemli bir bölümünü oluşturduğuna dair araştırmalar da bulunmaktadır (Karver, Handelsman, Fields & Bickman, 2006). Bu nedenle bu mobil uygulamaların psikoterapi sürecine entegre edilerek klinisyen rehberliğinde kullanılmasının danışana zarar verme potansiyelini azaltacağı ve danışanın fayda görmesini arttıracığı düşünülmektedir.

Öte yandan mobil zihinsel sağlık uygulamalarının lisanslı bir profesyonel tarafından yürütüldüğü noktalarda da yetkinliği bulanıklaştıran durumlar ortaya çıkabilmektedir. Devletlerin/eyaletlerin mobil uygulama üzerinden yürütülen telekomünikasyon hizmetlerini nasıl tanımladıkları konusunda farklılıklar bulunması ve hizmet sağlayıcıların (klinisyenlerin) hem de kullanıcıların (danışanların) potansiyel hareketliliği bulunması sebebiyle yetkinlikle ilgili riskler ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle devletlerarası kuralları anlamak ve kurallarda oluşan değişiklikleri fark edebilmek için bu düzenlemelere yönelik güncel yasaları aktif bir şekilde takip etmek gerekmektedir. Ek olarak, bilgilendirilmiş onamda uzmanın mesleki bilgilerinin detaylı ve kapsamlı bir şekilde bulunması bu riski azaltan faktörlerden biri olabilir.

Bilgilendirilmiş Onam

Kapsamlı, doğru ve anlaşılabilir bir bilgilendirilmiş onam süreci olmaması etik açıdan riskli durumlar ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Psikoterapi sürecinde kullanılan mobil uygulamalar çerçevesinde kullanıcılara iletilen bilgilendirilmiş onam formlarının uygulamadan elde edilen bilgilerin nerede saklanacağı, ne kadar süre saklanacağı ve bu bilgilere kimler tarafından erişim sağlanacağı bilgilerini içermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bilgilendirilmiş onam da mesleki kimlik bilgileri de detaylı şekilde bulunmalıdır. Mobil zihinsel sağlık uygulamaları çerçevesinde kapsamlı, detaylı ve anlaşılabilir bir bilgilendirilmiş onam, gizlilik ve yetkinlik konularında ortaya çıkan risk faktörlerini de azaltacaktır.

Kaynakça

- Aguilera, A., & Muench, F. (2012). There's an app for that: Information technology applications for cognitive behavioral practitioners. *The Behavior Therapist/AABT*, 35(4), 65-73.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct with the 2010 amendments*. apa.org/ethics/code/index.aspx adresinden alınmıştır.
- Campbell, L., Vasquez, M., Behnke, S., & Kinscherff, R. (2010). *APA Ethics Code commentary and case illustrations*. American Psychological Association.
- Dimeff, L.A., Rizvi, S.L., Contreras, I.S., Skutch, J.M., & Carroll, D. (2011). The mobile revolution and the DBT coach. *The Behavior Therapist*, 34(6), 104-110.
- Grünerbl, A., Muaremi, A., Osmani, V., Bahle, G., Oehler, S., Tröster, G., & Lukowicz, P. (2015). Smartphone-based recognition of states and state changes in bipolar disorder patients. *IEEE Journal of Biomedical and Health Informatics*, 19(1), 140-148.
- Jain, A.K., & Shanbhag, D. (2012). Addressing security and privacy risks in mobile applications. *IT Professional*, 14(5), 28-33.
- Kahn J.G., Yang J.S. & Kahn J.S. (2010). Mobile health needs and opportunities in developing countries. *Health Policy*, 29, 252-258.
- Karver, M.S., Handelsman, J.B., Fields, S., & Bickman, L. (2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. *Clinical Psychology Review*, 26(1), 50-65.
- Luxton, D.D., McCann, R.A., Bush, N.E., Mishkind, M.C., & Reger, G.M. (2011). mHealth for mental health: Integrating smartphone technology in behavioral healthcare. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(6), 505-512.
- Matthews, M., Doherty, G., Sharry, J., & Fitzpatrick, C. (2008). Mobile phone mood charting for adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(2), 113-129.
- Miskelly, F. (2005). Electronic tracking of patients with dementia and wandering using mobile phone technology. *Age and Ageing*, 34(5), 497-499.
- Prentice, J.L., & Dobson, K.S. (2014). A review of the risks and benefits associated with mobile phone applications for psychological interventions. *Canadian Psychology*, 55(4), 282-290.
- Pope, K.S. ve Vasquez, M.J.T. (2016). *Psikoterapi ve danışmanlıkta etik: Uygulama için bir kılavuz* (Çev. ed.: M. Akhun, Y. Korkut, İ. Dağ). Ankara, Türk Psikologlar Derneği.
- Raymond, S. (2008). Observed subject utilization of electronic PEF meters integrated with an electronic diary in a randomized clinical trial. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 121(2), S223.

- Rees, C.S., McEvoy, P., & Nathan, P.R. (2005). Relationship between homework, completion and outcome in cognitive behaviour therapy. *Cognitive Behaviour Therapy*, 34(4), 242-247.
- Thase, M.E., & Callan, J.A. (2006). The role of homework in cognitive behavior therapy of depression. *Journal of Psychotherapy Integration*, 16(2), 162-177.
- Thriveport, L.L.C. *MoodKit-Mood Improvement Tools [mobile application software], Version 3.0*. 2015. URL: apple.com/au/app/moodkit-mood-improvement-tools/id427064987.
- Türk Psikologlar Derneği (2004). *Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliği*. 5 Ocak, 2018 tarihinde psikolog.org.tr/upload/content/files/file_3_7.pdf adresinden alınmıştır.
- US Department of Health and Human Services. (2003). *Summary of the HIPAA privacy rule*. Washington, DC: Author. Retrieved December, 2, 2007.

