

MİLLÎ EĞİTİM

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

2021 • YIL: 1 • SAYI: 1



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

2023 Eğitim VİZYONU





ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

MİLLÎ EĞİTİM

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

Yıl: 2021 • Cilt: 1 • Sayı: 1

6 ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.

Ankara
2021

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
Prof. Dr. Ziya SELÇUK (Millî Eğitim Bakanı)

Genel Yayın Yönetmeni
Mehmet Nezir GÜL (Genel Müdür)

Yayın Yönetmeni
Dr. Sevil Uygun İLİKHAN

Yazı İşleri Müdürü
Ahmet KAYA (Daire Başkanı)

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Galip YÜKSEL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin İLHAN (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur SAK (Anadolu Üniversitesi)
Dr. Murat AĞAR (Millî Eğitim Bakanlığı)

Editör
Dr. Murat AĞAR (Daire Başkanı)

Editör Yardımcıları
Gürsen VURAL
Meryem KABATAŞ
Büşra Şeyma BİÇEN KARTAL

Ön İnceleme Komisyonu
Erdoğan MURATOĞLU
Murat TANRIKOLOĞLU

İngilizce Danışmanı
Aynur Şeyma BİLİR
Şeyma AKKURT

Dizgi/Tasarım
Ali ASLAN

E-ISSN: 2757-6248

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU	Biruni Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin BAYDIK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevriye ERGÜL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun ARSLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Fuat TANHAN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet YAZICI	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek KALKAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray TAŞTAN	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan SEZER	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin VURAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife IŞIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tarık TOTAN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Tevhide KARGIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay AYZ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit GİRGİN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah ATLI	İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Abdurrahman MENĐİ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun ÇOLAK	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşenur BÜYÜKGÖZE KAVAS	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ALTUNAY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Çağlar ÇETİNKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz ÖZCAN KARA	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail SEÇER	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Marilena Zinovia Leana TAŞÇILAR	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul UÇAR	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa OTRAR	T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Doç. Dr. Mustafa ÜREY	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Nermin KORUKLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Nursel TOPKAYA	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Salih RAKAP	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Serap EMİR	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba HORZUM	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ	Ege Üniversitesi

TAKDİM

Eğitim; toplumun her kesimine sorumluluk yüklemektedir. Özellikle eğitimin niteliğini ve bireylerin sosyal alanda etkinliğini artırmak adına gerekli tedbirleri alarak düzenlemeler yapmak toplumun insanlık görevi, bireylerin ise temel hakkıdır. Günümüzde sosyal devlet anlayışının ulaştığı insani boyut, toplumun tüm bireyelerinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve bireylere sunulan hizmetlere eşit şekilde ulaşabilme gereğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile kendini tanıyan, sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyeler yetiştirilmesi ve bireyelerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır. Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun nitelikli bir eğitim almalarını sağlayacak politikalara kanıt temelli katkılar sunmak temel amaçlar arasında yer almaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu ile yenilenen millî eğitim politikamızla uyumlu olacak şekilde özel eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanında ilgili ulusal/uluslararası uygulamaları ve standartları belirleyerek mevcut politika uygulamaları üzerinde öneri geliştirebilmek amacıyla Genel Müdürlüğümüzce Millî Eğitim zel Eğitim ve Rehberlik Dergisi adıyla altı aylık, hakemli, bilimsel bir akademik dergi hazırlanmıştır.

Hazırlanan derginin eğitim, ğretim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanlarına ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel ve akademik platformlarda paylaşılmasına ve tartışılmasına fırsat sunmasını, konuların farklı unsurlarına ilişkin araştırmaları teşvik etmesini, bu yolla öneri geliştirme sürecinin önemli bir adımı olmasını diliyor ve başta Millî Eğitim Bakanlığı adına derginin sahibi Bakanımız Sayın Ziya SELÇUK olmak üzere Bakan Yardımcımız Sayın Mahmut ÖZER' e ve emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Mehmet Nezir GL

Genel Müdür

İÇİNDEKİLER

Table Of Contents

01

PDR’de Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Üzerine Bir Araştırma

A Research on Artificial Intelligence Usability in Psychological Counseling and Guidance

Araştırma Makalesi

Murat CANPOLAT

26

Altıncı Sınıfa Devam Eden Görme Engelli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öğretim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Determining The Teaching Needs of Students with Visual Impairment in The Sixth Grade for The Science Course

Araştırma Makalesi

Fatih YAZICI, Şeyda GÜL, Mustafa SÖZBİLİR, Salih ÇAKMAK,
Cem ASLAN

65

Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumunun Bir Yordayıcısı Olarak Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumu

Helicopter Parent Attitude Perceived as a Predictor of Psychological Well-being and Life Satisfaction

Araştırma Makalesi

Başaran GENÇDOĞAN, Arzu GÜLBAHÇE

98

Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mental İyi Oluş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kahta İlçesi Örneği

An Investigation of Teachers’ Burnout and Mental Well-Being Levels in Terms of Various Variables: The Example of The Kahta District

Araştırma Makalesi

Selim ASLAN, Abdulkadir ERTÜRK, Ömer ARUTAY, Murat ARDIÇ, Ali SONKUR

126

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Developing the Students' Scientific Research and Writing Article Skills Assessment Scale

Araştırma Makalesi

Ahmet KURNAZ, İbrahim ERDOĞAN, Zehra ATBAŞI

159

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşam Pozisyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of Life Positions of Parents With Children in The Preschool Term in Terms of Some Variables

Araştırma Makalesi

Ceren YOLDAŞ ÖRS, Haktan DEMİRCİOĞLU

194

Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi

Investigation of Crisis Intervention Experiences of Psychological Counselors in The Distance Education Process

Araştırma Makalesi

Yıldız ÖZTAN ULUSOY, Nergiz CİHANGÜL

231

Annenin İşitme Kayıplı Çocuğuyla Kitaplarla Yaşantılarında Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi

The Examination of Mother's Strategies in Book Reading Activities with Her Child with Hearing Loss

Araştırma Makalesi

Hilal ATLAR, Yıldız UZUNER

269

Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlığı: Türkiye Uygulamalarının Temelleri II

Introduction to Rehabilitation Counseling: Applications in Turkey II

Derleme Makalesi

Cahit KAYA, Enver SARI, Merve AKDENİZ

291

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumunun Sokakta Çalışma Durumuna Göre İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)

Investigation of Secondary School Students' School Adjustment Position According to Their Working on the Street (Şanlıurfa Province Example)

Mehmet E. USTA, Ahmet UĞUR, Bilge BAĞCI, Esra ÇALIK

318

Okullarda Psikolojik Danışma Sürecinde Sanatın Kullanımı, Yararları ve Uygulama Örnekleri

The Use of Art, Benefits and Application Examples in The Psychological Counseling Process in Schools

Derleme Makalesi

Berfin URAL

343

Kaynaştırma Kapsamında Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Çocukların Duygu ve Davranış Bozukluklarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi

Evaluation of Emotion and Behaviour Disorders of Children With and Without Special Needs in The Scope of Inclusive Education

Araştırma Makalesi

Emine ERATAY

383

**Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi
Yayın İlkeleri ve Yazım Kuralları**



PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİKTE YAPAY ZEKÂ KULLANILABİLİRLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Murat CANPOLAT¹

¹ Öğr. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Malatya-Türkiye, murat.canpolat@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2106-6474.

Geliş Tarihi: 28/09/2020 **Kabul Tarihi:** 19/01/2021

Öz: Bu araştırmada, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinde görev yapan psikolojik danışmanlar ile bu alandaki öğretim elemanlarının PDR’de yapay zekâ kullanılabilirliğine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte söz konusu programın geliştirilmesi halinde, hangi hizmetleri ne düzeyde yürüteceği ve PDR mezunlarının iş durumlarını nasıl etkileyebileceğine yönelik görüşleri ortaya koymak diğer bir amaç olarak yer almaktadır. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların ve öğretim elemanların seçiminde derinlemesine ve zengin bilgi içeren durumlara ulaşmak için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre yapay zekâ teknolojisine sahip PDR hizmetleri programları üzerine PDR hizmetlerinde görev yapan psikolojik danışmanlar ve bu alandaki öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşme mülakatları yapılmış ve görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcılar ile yapılan nitel görüşmeler sonucunda dört tema (roborehberlik, robomesleki rehberlik, roboeğitsel rehberlik, robokişisel-sosyal rehberlik) belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli PDR programlarının mesleki ve eğitsel rehberlikte kullanılabileceği ama kişisel-sosyal rehberlikte yapay zekânın psikolojik danışmanın yerini alamayacağı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, roborehberlik, robomesleki rehberlik, roboeğitsel rehberlik, robokişisel-sosyal rehberlik



A RESEARCH ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE USABILITY IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE

Abstract: In this study, it is aimed to reveal the views of psychological counselors working in Psychological Counseling and Guidance (PCG) services and the lecturers in this field about the use of artificial intelligence in PCG. On the other hand, if the program in question is developed, it is another purpose to put forward the opinions about which services it will perform at what level and how it may affect the job status of PCG graduates. The method of the research was designed in phenomenological design, one of the qualitative research methods. In the selection of the psychological counselors and staff participating in the study, the empty case sampling (typical case sampling) method, one of the purposeful sampling methods (purposeful sampling), which is widely used in qualitative research was used to reach in-depth and rich information situations. Accordingly, semi-structured interview interviews were made with psychological counselors working in PCG services on PCG services programs with artificial intelligence technology and lecturers in this field and their opinions were received. The data obtained during the research process were analyzed. In the qualitative interviews with the participants in the study, four themes (roboguidance, robocareer guidance, roboeducational guidance, robopersonal-social guidance) were determined. It was found that artificial intelligence supported PCG programs can be used in vocational and educational guidance, but artificial intelligence cannot replace psychological counseling in personal-social guidance.

Keywords: Artificial intelligence, roboguidance, robocareer guidance, roboeducational guidance, robopersonal-social guidance.



Giriş

Hızlı sanayileşme ve yüksek teknolojinin gelişmesi ile işsizlik toplumsal bir sorun haline gelmiştir (Korinek ve Stiglitz, 2017). Buhar gücü, elektrik ve elektronikten sonra dördüncü sanayi devrimi olarak adlandırılan (Schwab, 2017) yapay zeka teknolojileri bu süreci daha da hızlandırmış, birçok insanın işini devralmış ve sosyal huzursuzluğa yol açmıştır (Su, 2018). Dellot ve Wallace-Stephens (2017) göre, İngiltere'deki özel sektör işlerinin % 15'i önümüzdeki 10 yılda tam otomatik olma potansiyeline sahiptir. Oxford Üniversitesi araştırmasına göre önümüzdeki 20 yıl içinde Birleşik Krallık'ta tüm çalışanların % 35'i ve ABD'de tüm çalışanların % 47'si yapay zeka tarafından yerinden edilme riski altındadır (Stewart, 2015). Bu gelişmeler göz önüne alındığında önümüzdeki yıllarda birçok mesleğin yaptığı işi yapabilecek donanıma sahip robotların geliştirileceği ve dolayısıyla bu durumun işsizliğe yol açabileceği düşünülmektedir. Yapay zekanın gelecekte psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini etkileyip etkileyemeyeceği henüz net olarak ortaya konmamıştır. Bu gelişmeler olurken psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin bu durumdan etkilenmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde görev yapan psikolojik danışmanlar ile bu alandaki öğretim elemanlarının psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zeka kullanılabilirliğine yönelik görüşleriyle birlikte söz konusu programın geliştirilmesi halinde, hangi hizmetleri ne düzeyde yürüteceği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunlarının iş durumlarını nasıl etkileyebileceğine yönelik görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Hem dünyada hem ülkemizde tartışılmaya başlanmış konuların başında gelen yapay zeka kavramı ilk kez İngilizce "Artificial Intelligence" karşılığıyla 1956 yılında Hannover, New Hampshire, Dartmouth College'de gerçekleştirilen bir konferansta John McCarthy'nin önerisi ile resmileştirilerek kullanılmaya başlanmıştır. Bu yüzden McCarthy yapay zeka tarihinin en önemli ismi olarak da kabul edilmektedir (Bunchanan, 2005). Günlük yaşamın hızla ilerlemesi göz önüne alındığında, yapay zekanın gerçekte ne olduğunu bilmek önemlidir. Yapay zekanın gerçekte ne olduğu karmaşık bir soru olarak durmaktadır. Çünkü zekayı tek başına tanımlamak zordur (Gardner, 2017; Monnier, 2015). McCarthy (2004) zekayı, "değişen türde ve derecede



insanlarda, birçok hayvanda ve bazı makinelerde görülen, dünyada hedeflere ulaşma yeteneği”, yapay zekayı ise, “insan benzeri zeki makineler yapma bilimi ve mühendisliği” olarak ifade etmiştir. Nilsson (2014)’a göre yapay zeka “insan gibi davranışlar sergileme, sayısal mantık yürütme, hareket, konuşma ve ses algılama gibi birçok yeteneğe sahip yazılımsal ve donanımsal sistemler bütünü”dür. Hall ve Pesenti (2017) yapay zekayı “makinelere son derece karmaşık görevleri etkin bir şekilde yapmasını sağlayan dijital teknolojiler” olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle yapay zeka; bilgisayarların insanlar gibi düşünmesini sağlayan, kullanıcıyı tanıyan ve ona göre davranan, veri yönelimli karar verme süreçlerine dayanan sistem olarak ifade edilebilir.

Hayatımızın birçok noktasında yer alan yapay zeka günlük yaşantımızı kolaylaştırmaktadır. Ses tanıma (bilgisayarın sesi tanıması, sesleri harflere dönüştürmesi, harfleri anlayıp cevap vermesi), görüntü işleme (insanları, hayvanları, trafik ışıklarını, uyarı levhalarını anlayan ve buna göre hareket eden sürücüsüz araç), doğal dil işleme (arama motorlarında “Bunu mu demek istediniz” gibi cümlelerle arama algoritmaları), muhakeme (birkaç olayı süzüp en mantıklı, en rasyonel kararı vermesi) gibi uygulama alanları ile hayatımızı etkisi altına almış durumdadır.

Yapay zekanın büyük fırsatlar doğuracağı dile getirilmekte ve büyük yatırımlar yapılmaktadır. Türkiye'deki yöneticilerin %88'i yapay zeka ile ilgili teknolojilere büyük yatırımlar yapmayı düşünürken, %85'i yapay zekanın kullanıcılardan veri toplama ve onlarla etkileşimde bir devrim yaratacağını düşünmektedir. Yapay zekanın teknoloji adaptasyonunu hızlandırmaya yardımcı olabileceğine de inanılmaktadır. Yöneticilerin % 31'i yapay zekanın kuruluşlarını tamamen değiştireceğini düşünmektedir (IBM Institute for Business Value [IBV], 2019). Üniversiteler yapay zeka ve makine öğrenmesine adanmış yeni fakülteler açmaya devam ederken, Google gibi şirketler, gelecekteki teknolojilerin insanlığı ne beklediğini tartışmak için yapay zeka ve yeni teknolojilere adanmış büyük etkinlikler düzenlemektedirler (Accenture, 2017). Diğer taraftan dünyanın önde gelen dev şirketlerinin kurucularından Elon Musk yapay zekanın geleceğinden endişe duyduğunu, yapay zekanın en zeki insandan daha zeki olacağını, varoluşsal bir tehlike olduğunu belirtmiştir (Yapay Zeka, 2020). Profesör Stephen Hawking yapay zekanın çok geliştiğini ve faydalı olduğunu ancak insan zekasını geçebilecek bir düzeye gelmesinden endişe duyduğunu, insanlığın sonunu getirebileceğini ifade etmiştir (Yapay Zeka İnsanlığın, 2020). Bununla birlikte, yapay



zeka konusunda Hawking kadar karamsar olmayanlar da vardır. Facebook kurucusu Mark Zuckerberg yapay zeka konusunda iyimser olduğunu dile getirmiştir. İnsanlar gibi sohbet edebilen Cleverbot adlı yazılımın yaratıcısı Rollo Carpenter'a göre, insanlar uzunca bir süre daha teknolojinin kontrolüne sahip olacaktır (Yapay Zeka İnsanlığın, 2020).

Yapay zeka insanlığın sonunu getirecek mi, robotlar insanlara zarar verecek mi tartışmalarına bir yenisi daha eklenmiş ve işsizlik, insanların yapay zeka ile ilgili en büyük endişelerinden biri olarak kendini göstermeye başlamıştır. Çünkü yapay zekanın insanlarda olan doğal zekaya göre bazı artı yönleri vardır. Yapay zeka destekli makineler dinlenmeye veya yemek yemeye ihtiyaç duymadığından, hastalanmadığından veya meslektaşlarıyla çatışmadığından, birçok işveren için mükemmel bir çalışan olarak görülebilmektedir (Dülger, 2018). Örneğin, Amerika, Avrupa, Japonya, Güney Kore gibi ülkelerde otomobil üretimlerinde endüstriyel robotlar yaygın olarak kullanılmaktadır (Su, 2018). Ayrıca insan ruhsal durumu veya fiziksel sağlığı itibarıyla her zaman aynı performansı gösterememektedir. Bu nedenle yapay zekâların gelecekte belli meslek grupları için kullanılabilme ihtimali güçlü görülmektedir. Her zaman aynı performansta ders anlatamayan öğretmen, sağlık nedenlerinden dolayı ameliyata giremeyecek cerrah veya o gün eşiyile tartıştığı için sağlıklı karar veremeyecek olan bir yargıç yerine, her durumda tutarlı karar verebilecek yapay zekâ algoritmalarıyla donatılmış bir varlığın daha iyi olabileceği yadsınamaz bir gerçektir (Dülger, 2018).

Yapay zekanın geleceğin ruh sağlığı hizmetlerinde de etkili bir rol oynaması beklenmektedir (Luxton, 2014). Alanyazın incelendiğinde yapay zekanın psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanını nasıl etkilediğine veya etkileyeceğine dair sınırlı araştırmaya rastlanmıştır (Fulmer, 2019; Illovsky, 1994; Oh vd., 2017). Amerikan Danışmanlık Derneği danışmanlığı “farklı bireyleri, aileleri ve grupları zihinsel sağlık, sağlık, eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşmaları için güçlendiren profesyonel bir ilişki olarak” tanımlamaktadır (Kaplan, Tarvydas ve Gladding, 2014). Danışmanlığın profesyonel bir ilişki kurma, güçlendirme ve hedeflere ulaşma gibi üç bileşeni olduğu, yapay zekanın bu bileşenlerden herhangi birini gerçekleştirme durumunda kısmen danışman olarak işlev göreceği ifade edilmektedir (Fulmer, 2019). Yapılan diğer araştırmalarda bilişim teknolojilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine de önemli katkılar sağlayacağı (Baker ve Gerler 2008; Hayden, Poynton ve Sabella 2008;



Hohenshil, 2000; Wittmer ve Clark, 2007); etkileşimli bilgisayar yazılımlarının rehberlik ve danışmanlık alanında kullanılabileceği ifade edilmektedir (Kesici, 2008; Sabella, 1998; Sprik, 1990; Rust, 1995; Walz ve Bleuer, 1997). Van Horn ve Myrick (2001) temel rehberlik ve danışmanlık işlerinin (okul ve kariyer planlama, psikolojik destek, öğrenci bilgilerinin toplanması ve işlenmesi, bilgi ve bulguların ilgililere ulaştırılması, eğitim ve öğretimde danışmanlık gibi) bilişim teknolojilerinden oldukça etkilendiğini belirtmektedir. Chiou (1997) öğrenci bilgilerinin, çeşitli rehberlik dokümanlarının, araştırma raporlarının ve bireyi tanıma testlerinin internet destekli bir rehberlik ağ sistemi üzerinde birleştirildiğini ve bu şekilde hizmetlerin veriminin arttığını ifade etmektedir. Türkiye’de bilişim teknolojilerinin Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında kullanılması daha çok kariyer danışmanlığı üzerinde olmuştur (Kuzgun, 1992). Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) bilgisayar tabanlı, amacı öğrencilerin (ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri) ilgi alanları ve hoşlandıkları işleri bularak, bir mesleğe yönlendirmek olan “Ulusal Mesleki Bilgilendirme Sistemi” geliştirilmiştir (MEB, 2010). Bilişim teknolojileri ve internetin gelişmesiyle okulların web sitelerinde rehberlik linki oluşturulmuş ve burada daha çok eğitsel ve mesleki rehberlik konu alanında meslek tanıtımı, ders çalışma stratejileri, sınav kaygısı ile başa çıkma gibi konularda bilgi toplama ve yayma hizmetlerine yer verilmiştir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin bilişim teknolojilerinden faydalanması bunun ötesine gidememiştir. Son olarak 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı da bilişim teknolojilerinden yararlanarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini kaliteli bir şekilde yürütmek, rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artırmak için okul psikolojik danışmanlarının bu hizmetleri sunarken kullanabileceği bir “E-Rehberlik Modülü” geliştirmiştir.

Öte yandan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini arttıran faktörlerin neler olduğu merak konusu olmuş (Pamukçu ve Demir, 2013), psikolojik danışmana ait faktörler (Hackney ve Cormier, 2005) hizmetlerin sağlıklı yürütülmesi için gerekli görülmüştür. Psikolojik danışmanın yeni yaşantılara açık, otantik, dürüst, sabırlı, saydam, kendini açma konusunda uygun davranan, mizah anlayışına sahip, gerçekçi karar alabilen, danışanlarına olumlu model sunan (Corey, 1996), özgüveni yüksek, empatik, benlik saygısı yüksek, kararlı, sosyal ilişkileri güçlü biri olması (Muslu-Köseoğlu, 1994) etkili bir psikolojik danışma süreci için önemli görülmektedir



(Conte, Plutchik, Picard ve Karasu 1991; Gladding, 2009; İkiz ve Totan, 2014; Kuzgun, 1995; May, Remen, Young ve Berland, 1985; Nystul, 2010). Hem psikolojik danışmanın kişilik özellikleri hem de doğru teknoloji kullanımı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği açısından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak yapay zeka destekli yazılımların psikolojik danışmanlarda olması gereken özelliklere sahip olup olamayacağı, ne derece etkili olabileceği yönünde belirsizlik sürdüğünden, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin etkileneceği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunlarının da işsiz kalabileceği öngörüldüğünden bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın alanyazına katkı sağlaması, psikolojik danışmanlık ve rehberlik meslek alanına yeni bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Bu ana amaç çerçevesinde çalışmayı yönlendiren temel soru şu şekildedir:

- a) Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekanın kullanımına yönelik psikolojik danışmanların/öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma birkaç felsefi ve prosedürel ilkeye dayanan (Denzin, 1989) olgubilim deseninde bir çalışmadır. Olgubilim çalışmalar bireylerin yaşantılarını (Husserl, 1970), tecrübelerini ya da bir olayı anlamlandırmaya yönelik yarı yapılandırılmış (semistruktür) derinlemesine görüşmeler yoluyla (in-depth interviews) (Creswell, 2003, 2005) yapılan çalışmalardır (Chapman ve Smith, 2002). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtılabilecek bireyler ya da gruplardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışma, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü saha çalışanlarının ve onları yetiştiren öğretim elemanlarının yapay zekanın alana etkisine dair algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada ilk olarak psikolojik danışmanlara ve öğretim elemanlarına araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek sözlü onamları alınmıştır. Katılımcılara araştırma sürecinden istedikleri zaman ayrılacakları, araştırmaya



katılmak veya devam etmek için herhangi bir yasal zorunluluklarının bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına, araştırma sonrasında elde edilen verilerin raporlanmasında katılımcıların kişisel bilgilerini belirginleştirecek hiçbir kişisel bilginin kullanılmayacağı söylenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış (semistruktür) derinlemesine görüşmeler yapılmış (in-depth interviews). Tablo 1’de araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Süreci

Nitel veri toplama	Nitel veri analizi	Yorumlama
<p><u>Prosedür:</u></p> <p>* Tipik durum örnekleme (11 psikolojik danışman 4 öğretim elamanı)</p> <p>* Yarı yapılandırılmış görüşmeler</p>	<p><u>Prosedür:</u></p> <p>* Kodlama</p> <p>* Tematik analiz</p>	<p><u>Prosedür:</u></p> <p>* Boyutların özeti</p>
<p><u>Ürünler:</u></p> <p>* Transkript</p>	<p><u>Ürünler:</u></p> <p>* Kodlanmış döküman</p> <p>* 4 tema</p>	<p><u>Ürünler:</u></p> <p>* Boyutların tanımlanması</p>

Katılımcılar

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların ve öğretim elemanların seçiminde derinlemesine ve zengin bilgi içeren durumlara ulaşmak için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan (Patton, 2013) amaçlı örnekleme yöntemlerinden (purposeful sampling) tipik durum örnekleme (typical case sampling) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 11 psikolojik danışman 4 öğretim elamanı katılmıştır. Öğretim elemanları yapay zeka konusunda çalışmaları olan, teknolojiyi yakından takip eden, yapay zeka ile ilgili okumalar yapan kişilerdir. Psikolojik danışmanlar da teknolojiyi yakından takip eden, yapay zeka ile ilgili okumalar yapan, yapay zeka teknolojilerinin günlük hayattaki yansımalarının farkında olan kişilerdir.



Veri Toplama

Veri toplama sürecinin öncesinde İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 13/03/2020 tarih ve E.21894 sayı ile etik izin alınmıştır. İlgili birimden izin alınmasının ardından verilerin toplanmasına geçilmiştir. Katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler 2020 yılında yapılmıştır. Katılımcılara ulaşmak için Malatya ve Hatay il merkezlerinde yer alan okul psikolojik danışmanları ve çeşitli üniversitelerde görev yapan öğretim elamanları ile görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiştir. Görüşmelerin yapılması sürecinde katılımcılar ile görüşülerek görüşmelerin yapılacağı tarihler belirlenmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin bir kısmı okul içinde okul psikolojik danışmanının odasında, bir kısmı ise Covid 19 salgını nedeni ile uzaktan görüşme formu doldurularak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür ve bu görüşmeler onam alınarak kaydedilmiştir ve ardından birebir yazıya aktarılmıştır.

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması sürecinde ilk olarak literatür taraması yapılmış ve taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme sorularının amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için iki uzmandan (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında öğretim üyesi) görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Daha sonra bu soruların işlevliğini tespit etmek amacıyla iki psikolojik danışman üzerinde ön uygulama yapılarak soruların anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların soruları yansıtmadığı incelenmiş ve veri toplama sürecine geçilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Bireysel Görüşme Soruları

Soru

1. Yapay zeka teknolojisi hakkında neler biliyorsunuz?
2. Sizce yapay zeka teknolojisine sahip rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı geliştirilebilir mi?
3. Geliştirilebilmesi durumunda bu program psikolojik danışmanlık ve rehberlikte hangi hizmetleri yapabilir hangi hizmetleri yapamaz? Neler söylersiniz?



4. Geliştirilmesi durumunda yakın gelecekte psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunları işsiz kalabilir mi? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?

5. Bir bilgisayar yazılımcısı psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri üzerine yapay zeka teknolojisine sahip bir program geliştirme konusunda görüşünüze başvursaydı ona neler önerirdiniz?

Veri Analizi

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin birebir transkriptleri nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan NVIVO-11 programına yüklenmiş ve analizler bu program üzerinden yapılmıştır. Veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini (pattern) bulmak ve derinlemesine zengin bir şekilde düzenleyerek betimlemek için prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, sınırları çok iyi çizilmemiş ama psikolojide yaygın olarak kullanılan nitel bir analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran; olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen, gerçekçi ve oluşturmacı bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu prosedür çerçevesinde araştırmacı transkriptleri baştan sona okuyarak veriye aşına olmuştur. Daha sonra görüşmeler tekrar okunarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin belirleyici ve güçlü ifadeler bulunarak toplam 28 başlangıç kodlar (initial codes) oluşturulmuştur. Süreç boyunca kodların ne anlam ifade ettiği, birbirileri ile ilişkileri ve olası hangi temalar altında birleşeceği ile ilgili hatırlatıcı ifadeler yazılarak veriler hakkında bütüncül ve analitik bir bakış sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen 28 kod, daha kapsayıcı, derin ve zengin potansiyel temalar (potential themes) altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak dört (roborehberlik, robomesleki rehberlik, roboeğitsel rehberlik, robokişisel-sosyal rehberlik) kapsayıcı tema belirlenmiştir. Elde edilen 28 kod, daha kapsayıcı, derin ve zengin potansiyel temalar (potential themes) altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak dört (roborehberlik, robomesleki rehberlik, roboeğitsel rehberlik, robokişisel-sosyal rehberlik) kapsayıcı tema belirlenmiştir.



Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın veri toplama ve analiz sürecinde çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkileyen faktörlerin en aza indirilmesi amacıyla bazı önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Eroğlu ve Bektaş, 2016). Alınan önlemlere ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Bireysel Görüşme Soruları

İç Geçerlik	Uzman görüşünün alınması
	Katılımcı görüşü alınması
	Uzun süreli etkileşim
	Doğrudan alıntı
Geçerlik	Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması
	Veri analiz sürecinin açıklanması
	Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması
	Çalışma grubunun seçim şeklinin belirtilmesi
	Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi
	Araştırmacının rolünün betimlenmesi
	Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması
	Geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin açıklanması
Güvenirlik	İç Güvenirlik
	Kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi
	Bulguların yorum yapılmadan sunulması
	Dış Güvenirlik
Verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması	
Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi	

Tablo 3 incelendiğinde çalışmada iç geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan görüşme formu için uygulama yapılmadan önce uzman görüşlerinin alındığı görülmektedir. Hazırlanan görüşme formu için



psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli iki uzmanın görüşü alınmıştır. Bu aşamanın ardından iki psikolojik danışmana görüşme formları okutularak soruların okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Elde edilen dönütlere göre formda uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada dış geçerliğin sağlanması amacıyla; araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Çalışmada iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla; bulgularının tümü yoruma yer vermeden okuyucuya sunulmuştur. Tematik analiz doğası gereği farklı araştırmacıların aynı veri setine aynı pencereden bakmalarının her zaman mümkün olmadığı için kodlayıcılar arası tutarlılığın ölçülmesi çoğu zaman zor olmaktadır (Joffe ve Yardley, 2004). Yine de çalışmada dış güvenilirliğini sağlamak ve analiz tutarlılığını kontrol etmek amacıyla rastgele olarak seçilen üç veri seti bu veri seti üzerinde belirlenen kodlar ve temalar eğitim bilimlerinde çalışan iki öğretim üyesine verilerek bu kişilerden uzman görüşleri alınmıştır. Bu iki öğretim üyesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından, nitel çalışma ve kodlama konusunda tecrübeli, nitel çalışmaları olan kişilerdir. İki öğretim üyesi araştırmacının belirlediği kodları ve temaları incelemiştir. Yeni kodlar ve temalar konusunda tam mutabakat sağlanana kadar düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Roborehberlik: Yapılan görüşmelerde katılımcıların %73'ü (n = 11) yapay zeka teknolojisine sahip rehberlik programlarının (roborehberlik) geliştirilebileceğini, bazı alanlarda işe yarayacağını, alana katkılar kazandıracağını ifade etmişlerdir. Görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zeka teknolojisine sahip rehberlik programlarını genel olarak “kişiye özgü program üreten”, “doğru tercih yaptıran”, “problem çözmeye yardımcı olan”, “doğru tanıyan”, “gerçekçi karar verdiren”, “asistanlık yapan” gibi özellikler ile tanımlamışlardır. Yapılan görüşmelerde yapay zekaya sahip bir rehberlik programının bireyin kendini tanıması, anlaması, gerçekçi karar vermesi, problem çözmeye yardımcı olması gibi özellikleri sağlamasıyla yardımcı olması beklenmektedir. Bu durumu bir okul psikolojik danışmanı şu şekilde ifade



etmiştir: “Program geliştirmede işe yarayabilir. Ülkenin, okulun, yerleşim alanının, öğrenci, veli ve psikolojik danışmanların verileri girildiğinde yapay zeka uygun programları önerebilir. Alternatif sunabilir.” Bir öğretim elamanı, “Mesleki yönlendirme konusunda işe yarayabilir olacağını düşünüyorum.” diyerek roborehberliğin karar vermeye yardımcı olabileceğini dile getirmiştir. Katılımcıların %27’si (n = 4) roborehberliğin olmayacağını, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde işe yaramayacağını belirtmişlerdir. Bu durumu bir okul psikolojik danışmanı, “İnsanı ancak insan anlar. Hiçbir yapay zeka, gerçek zekanın yerini tutamaz. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunlarının işsiz kalacağını zannetmiyorum. Böyle bir teknoloji psikolojik danışmanın yerini tutamaz ancak işini kolaylaştırabilir.” diyerek ifade etmiştir.

Robomesleki rehberlik: Yapılan görüşmelerde katılımcıların %40’ı (n = 6) yapay zeka teknolojisine sahip mesleki rehberlik programlarının (robomesleki rehberlik) mesleki rehberlik yapabileceğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde katılımcıların yarıya yakını yapay zeka teknolojisine sahip mesleki rehberlik programlarını genel olarak “bireyi tanıma teknikleri yapan”, “analiz eden”, “değerlendiren”, “karşılaştıran”, “istatistiki bilgi veren”, “meslek-birey eşleştirmesi yapan”, “istihdam hesabı yapan” gibi özellikler ile tanımlamışlardır. Yapılan görüşmelerde robomesleki rehberlik programının bireyi test ve envanterler yardımı ile tanınması, anlaması, bireye uygun meslekleri göstermesi, karar vermeye yardımcı olması, iş bulma olanakları hakkında bilgi vermesi ile yardımcı olması beklenmektedir. Bu durumu bir okul psikolojik danışmanı şu şekilde ifade etmiştir: “Test sonuçlarının değerlendirilmesi, verilerin analizi, sonuçların karşılaştırılması, okul ve sınıf rehberlik programlarının hazırlanması konularında fayda sağlayabilir.” Bir öğretim elamanı, “Kariyer planlaması yapılırken bireyi çok yönlü değerlendirebilen bir yazılım olsa hiç fena olmaz.” diyerek robomesleki rehberliğin işe yarayacağını dile getirmiştir.

Roboeğitsel rehberlik: Yapılan görüşmelerde katılımcıların %66’sı (n = 10) yapay zeka teknolojisine sahip eğitsel rehberlik programlarının (roboeğitsel rehberlik) eğitsel rehberlik yapabileceğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zeka teknolojisine sahip eğitsel rehberlik programlarını genel olarak “bilgilendiren”, “bireysel farklılıkları dikkate alan”, “ilgi ve yetenekleri keşfeden”, “zamanı kullanmayı planlayan”, “ders-başarı hesabı yapan”, “öğrenmeye güdüleyen”,



“asistanlık yapan” gibi özellikler ile tanımlanmışlardır. Yapılan görüşmelerde roboeğitsel rehberlik programının, bireyi sınav ve eğitim kurumları hakkında bilgilendirmesi, bireyin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi ve yönlendirmesi, zamanı verimli kullanma konusunda asistanlık yapması, kişinin hangi derste ne kadar başarılı olduğunu takip etmesi ve belli periyotlarda kişiye iletmesi, öğrenmenin önündeki engelleri göstermesi, gün içinde asistanlık yapması gibi özelliklerinin olması ile faydalı olabileceği dile getirilmiştir. Bu durumu bir öğretim elamanı, “Eğitsel rehberlikte işe yarayabilir. Düşünsenize sabah uyandınız bir asistanınız var haftalık ne kadar uyuduğunuzu, günün hangi saatleri daha çok uyuduğunuzu, gün içinde nelere ne kadar vakit ayırdığınızı, telefonla ne kadar süre geçirdiğinizi, hangi dersleri çalıştığınızı, ne kadar test çözdüğünüzü veya çözmediğinizi hesaplıyor ve size günlük bilgi veriyor. Başarınızı analiz ediyor hangi konudan eksiksiniz olup olmadığını size iletiyor. Mükemmel olmaz mıydı? Ben öğrenci değilim ama bana bile çok faydası olurdu günümü verimli geçirmem açısından.” diyerek roboeğitsel rehberliğin faydalı olacağını belirtmiştir. Bir okul psikolojik danışmanı roboeğitsel rehberliğin akademik başarıda faydalı olacağını şu sözlerle ifade etmiştir: “Yapay zekaya sahip bir program sayesinde öğrenci kendinde göremediği, fakında olmadığı bir yeteneği keşfedebilir ve o alana kendini yönlendirebilir ve bu şekilde daha başarılı olur.”

Robokişisel-sosyal rehberlik: Yapılan görüşmelerde katılımcıların %73’ü (n = 11) yapay zeka teknolojisine sahip kişisel-sosyal rehberlik programlarının (robokişisel-sosyal rehberlik) kişisel sosyal rehberlik yapamayacağını belirtmişlerdir. Görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zeka teknolojisine sahip kişisel-sosyal rehberlik programlarını genel olarak “gelişimsel ihtiyaçları karşılamayan”, “duyguları anlamayan”, “empati kuramayan”, “terapötik ilişki kuramayan”, “beden dilini yorumlayamayan”, “bilişsel”, “robot” gibi özellikler ile tanımlanmışlardır. Yapılan görüşmelerde robokişisel-sosyal rehberlik programının bireyin içinde bulunduğu dönemin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayamayacağı, bireyi duygusal olarak anlayamayacağı, birey ile empati kuramayacağı, psikolojik danışmada gerekli olan terapötik ilişkiyi sağlayamayacağı, sözlerle hareket edip beden dilini dikkate almayacağı, bir robot gibi bilişsel olarak hareket edeceği dile getirilmiştir. Bu durumu bir okul psikolojik danışmanı, “Bence psikolojik danışmanlık ve rehberliğin temeli duygulardır o yüzden problem çözülebilir ancak duygular anlaşılmadan çözüm pek



anlamli olmaz.” diyerek ifade etmiştir. Bir başka okul psikolojik danışmanı, “Birey her zaman doğru söylemez, bazen doğruyu anlatmak ister anlatamaz, direnç gösterir. Burada danışmana büyük görev düşer, bunu hangi yazılım yapabilir?” diyerek psikolojik danışmanın yapay zeka ile yapılamayacağını, ancak bir uzman ile yapılabileceğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Hayatımızın birçok noktasında yer alan yapay zeka günlük yaşantımızı kolaylaştırırken aynı zamanda beraberinde insanlığın sonunu getirecek mi, robotlar insanlara zarar verecek mi, işsizlik artacak mı gibi soruları da beraberinde getirmektedir. Yapay zekanın gelecekte psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini etkileyip etkilemeyeceği, yapay zekanın psikolojik danışmanların yerini alıp almayacağı, yapay zekaya sahip psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının geliştirilmesi durumunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunlarının işsiz kalıp kalmayacağı henüz net olarak ortaya konmamıştır. Ancak dünyada yapay zeka üzerine gelişmeler olurken psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin bu durumdan etkilenmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcılar ile yapılan nitel görüşmeler sunucunda dört tema (roborehberlik, robomesleki rehberlik, roboeğitsel rehberlik, robokişisel-sosyal rehberlik) belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zeka destekli psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının mesleki ve eğitsel rehberlikte kullanılabileceğini ama kişisel-sosyal rehberlikte yapay zekanın psikolojik danışmanın yerini alamayacağını belirtmişlerdir. Psikolojik danışma ve rehberlik, yardım hizmetlerini amaçlayan meslekler arasında kendine özgü bir yeri olan ve kişilerin daha bilinçli, güçlü ve yaratıcı bir biçimde yetiştirilmelerine hizmet veren bir meslek dalıdır (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği [Türk PDR-DER], 2011). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, bireylerin kendilerini tanımalarını sağlayan, eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki gelişimini destekleyen, bireylere ihtiyaç duyduklarında problemlerin çözümü için yardım sunan, sonuç olarak bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamaya çalışan sistemli ve profesyonel yardım hizmetleridir (İkiz, 2016; Korkut Owen, 2007). Alanyazın incelendiğinde etkili bir psikolojik danışma sürecinin gerçekleşmesini sağlayan önemli faktörlerden biri, bu süreçte aktif bir role sahip olan psikolojik danışmana ait faktörlerdir (Hackney ve Cormier, 2005). Psikolojik danışmanların,



danışanlarının sorunlarını anlayabilecek ve bu sorunların çözümüne katkı sunabilecek yeterliliğe sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Savi Çakar, 2017). Danışanın danışmana ilişkin algıları (Nystul, 2010), danışmanın danışanlarına olumlu model sunan (Corey, 1996), sosyal ilişkileri güçlü biri olması (Muslu-Köseoğlu, 1994) etkili bir psikolojik danışma süreci için önemli görülmektedir (Conte, Plutchik, Picard ve Karasu 1991; Gladding, 2009; İkiz ve Totan, 2014; Kuzgun, 1995; May, Remen, Young ve Berland, 1985). Etkili psikolojik danışman olmak, Corey'e (2008) göre, psikolojik danışmanların danışanlarıyla etkili bir terapötik ilişki kurabilme ve sürdürülebilmeye becerisini; kendi yaşantı ve tepkilerini kontrol edebilmelerini ve danışanlarına yardım etmede danışanlarının gereksinimlerine en uygun tekniklerin belirlenebilmesini vurgulamak demektir (Akt. Yayla ve İkiz, 2017). Danışmada olması gereken tüm bu özellikler düşünüldüğünde bir yapay zekanın bunları karşılaması olası görünmemektedir.

Diğer taraftan psikolojik danışmanlar da çözülmemiş kişisel travmalara sahip olma, kendi anlamlı yaşamlarına sahip olmaktansa yaşamlarını diğer kişiler üzerinden yaşama, arkadaşı olmama ve psikolojik danışma deneyimleri aracılığıyla arkadaş arama, yaşamlarında kendilerini tehdit altında ve güçsüz hissetme ve diğerlerini kontrol etme arayışında olma, narsistik ve büyüklük hezeyanları içinde olma ve bütün problemlerin sevgi ve sevecenlik ifadeleriyle çözülebileceğine inanma, düşüncelerini ve duygularını danışanlarının tehditkâr davranışları üzerinden dışa vurma gibi olumsuz özelliklere sahip olabilmektedir (Gladding, 2009). Çoğu meslekte olduğu gibi psikolojik danışmanlık mesleği de olumsuz kişisel özellikler ile yürütülebilecek bir meslek değildir. Yapay zeka teknolojisine sahip bir programın olumsuz özelliklerden arındırılması düşünüldüğünde bu durum mesleki ve eğitsel rehberlik hizmetlerinin etkililiği açısından önemli bir gelişme olarak düşünülebilir.

Robomesleki rehberlik ve roboeğitsel rehberliğin işe yarayacağı düşüncesi, bilişim teknolojilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine de önemli katkılar sağlayacağı (Baker ve Gerler 2008; Hayden, Poynton ve Sabella 2008; Hohenshil, 2000; Wittmer ve Clark, 2007); etkileşimli bilgisayar yazılımlarının psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında kullanılabileceği (Kesici, 2008; Sabella, 1998; Sprick, 1990; Rust, 1995; Walz ve Bleuer, 1997) düşüncelerini destekler niteliktedir. Van Horn ve Myrick (2001) temel rehberlik ve danışmanlık işlerinin bilişim teknolojilerinden etkilendiğini; Chiou (1997) çeşitli rehberlik dokümanlarının internet destekli bir rehberlik ağ sistemi üzerinde birleştirildiğini ve bu şekilde hizmetlerin



veriminin arttığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da eğitsel ve mesleki rehberlik hizmet alanlarında yapay zeka destekli yazılımların işe yarayabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle yapay zeka destekli bir yazılımın eğitsel ve mesleki rehberlikte kullanılmasıyla verilen hizmetin etkililiğinin artacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapay zeka destekli psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde işe yarayacağı, psikolojik danışmanlara yardımcı olacağı, psikolojik danışmanların iş yükünü hafifleteceği ama psikolojik danışmanların yerini alamayacağı, psikolojik danışmanların işlerini ellerinden alamayacağı psikolojik danışma yapamayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların alana kavramsal, metodolojik ve uygulama katkıları olduğunu düşünülmektedir. Araştırmanın birinci katkısı yapay zekanın hangi hizmet alanlarında işe yarar olabileceğinin belirlenmesidir. İkinci olarak teknoloji ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı arasındaki etkileşimi ortaya koyması açısından araştırma önemli görülmektedir. Üçüncü olarak araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak teknolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan çalışanlarının lehine nasıl kullanılabileceğine dair çalışmalara yol açabilir.

Öneriler

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapay zeka kullanılabilirliği ile ilgili sonraki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Sonraki araştırmalara yönelik;

- Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın bütün aşamaları dikkate alındığında 15 kişiden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılabilir.
- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve yazılım mühendisliği bölümleri arasında araştırma ekipleri kurularak mesleki ve eğitsel rehberlik konularında yazılımlar geliştirilebilir ve etkisi araştırılabilir.

Uygulayıcılara yönelik;

- Üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde okuyan öğrencilerinin yapay zeka teknolojileri üzerine dersler almaları sağlanarak bu konuda farkındalık durumları artırılabilir.



Kaynakça

- Accenture. (2017). Technology Trends. https://www.accenture.com/_acnmedia/Accenture/next-gen-4/tech-vision-2017/pdf/Accenture-TV17-Full.pdf adresinden erişildi.
- Baker, S. B., ve Gerler, E. R. (2008). *School counseling for the 21st century*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Buchanan, B. G. (2005). A (very) brief history of artificial intelligence. *Ai Magazine*, 26(4), 53-53.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Chapman, E., ve Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of health psychology*, 7(2), 125-130.
- Chiou, H. (1997). Integration of the resources of guidance and counseling via the Internet: Development of the “Guidance Network System (GNS)” in Taiwan. In *Caring in an age of technology*. Proceedings of the international conference on counseling in the 21st century (Report No. EDO-CG-029-917). Beijing, China: ERIC Document Reproduction Service No. ED 439346.
- Conte, H. R., Plutchik, R., Picard, S., ve Karasu, T. B. (1991). Can personality traits predict psychotherapy outcome? *Comprehensive Psychiatry*, 32(1), 66-72.
- Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. California: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Cormier, W. H., ve Cormier, L. S. (1998). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. CA: Brooks.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. California: Sage Publication.



- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Dellot, B., ve Wallace-Stephens, F. (2017). *The age of automation: Artificial Intelligence, robotics and the future of low-skilled work*. London: RSA.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. CA: Sage Publications.
- Dülger, M.V. (2018). Günümüz yapay zeka teknolojisi ve robot yargıç/avukat gerçeği. *Hukuk ve daha fazlası*, 5, 40-46.
- Eroğlu, S., ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Fulmer, R. (2019). Artificial intelligence and counseling: four levels of implementation. *Theory & Psychology*, 29(6), 807-819.
- Gardner, H. (2017). Taking a multiple intelligences (MI) perspective. *Behavioral and Brain Sciences*, 40(e203). doi: 10.1017/S0140525X16001631
- Gladding, S. (2009). *Counseling: A comprehensive profession*. NJ: Pearson Education.
- Güven, M. (2009). Millî eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hackney, H., ve Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping*. Boston: Pearson.
- Hall, W., ve Pesenti, J. 2017. Growing the Artificial Intelligence Industry in the UK, Report, HM Government, London, United Kingdom.
- Hayden, L., Poynton, T. A., ve Sabella, R. A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA National Model's delivery system. *The Journal of Technology in Counseling*, 5(1), 6- 18.
- Hohenshil, T. H. (2000). High tech counseling. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 365-368.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European science and transcendental phenomenology*. IL: Northwestern University Press.



- IBM Institute for Business Value, (2019). Build your trust advantage. New York.
- Illovsky, M. E. (1994). Counseling, artificial intelligence, and expert systems. *Simulation & Gaming*, 25(1), 88-98.
- İkiz, F. E. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar ve yenilikçi yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İkiz, F. E., ve Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 269-279.
- Joffe, H., ve Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In D.F. Marks ve L. Yardley (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (pp.56-68). Sage Publications Inc.
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., ve Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 366–372. doi: 10.1002/j.1556–6676.2014.00164.x
- Kesici, S. (2008), A sample for guidance application of distance education technologies: A Case Study on Graduate Students' Opinions About Web-Assisted Career Guidance Systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 139-156.
- Korinek, A., ve Stiglitz, J. E. (2017). *Artificial intelligence and its implications for income distribution and unemployment* (No. w24174). National Bureau of Economic Research.
- Korkut Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'deki durum. D. Owen, F. Korkut Owen ve R. Özyürek (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (1992). İlköğretimde rehberlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 39-42.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.



- Luxton, D. D. (2014). Artificial intelligence in psychological practice: Current and future applications and implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(5), 332–339.
- May, R., Remen, N., Young, D., ve Berland, W. (1985). The wounded healer. *Saybrook Review*, (5), 84-93.
- McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence. Computer Science Department, Stanford University.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills. A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal of Research for Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84.
- Muslu Köseoğlu, S. (1994). *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nilsson, N. J. (2014). *Principles of artificial intelligence*. Morgan Kaufmann.
- Nystul, M. S. (2010). *Introduction to counseling: An art and science perspective*. Boston: Pearson.
- Oh, K. J., Lee, D., Ko, B., ve Choi, H. J. (2017). A chatbot for psychiatric counseling in mental healthcare service based on emotional dialogue analysis and sentence generation. In 2017 18th IEEE International Conference on Mobile Data Management (MDM) (pp. 371-375). IEEE.
- Pamukçu, B., ve Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 212-221.
- Patton, M. Q. (2013). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Rust, E. B. (1995). Applications of the International Counselor Network for elementary and middle school counseling. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 16-26.
- Sabella, R.A. (1998). Worldwide web resources for counseling children and adolescents with disabilities. *Professional School Counseling*, 2, 47-54.



- Savi Çakar, F. (2017). Psikolojik danışmada yetkinlik / yeterlilik. F. E. İkiz (Ed.), *Meslek etiği ve yasal konular içinde* (s. 157-173). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Currency.
- Sprick, J. (1990). Counseling and guidance software. Michigan: ERIC Document Reproduction Service No. ED 315701.
- Stewart, H. (2015). Almost half of all us workers are at risk of losing their jobs to robots. <https://www.businessinsider.com/almost-half-of-all-us-workers-could-lose-their-jobs-to-robots-2015-11>
- Su, G. (2018). Unemployment in the AI Age. *AI Matters*, 3(4), 35-43.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8. bs.). Ankara.
- Van Horn, S. M., ve Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131.
- Walz, G. R., ve Bleuer, J. C. (1997). Emerging priorities and emphases in school counseling, guidance, and student services. (Report No: EDO-CG-028-983). Beijing, China: ERIC Document Reproduction Service No. ED 425413.
- Wittmer, J., ve Clark, M. (2007). *Managing your school counseling program: K-12 developmental strategies*. MN: Educational Media Corporation.
- Yapay Zeka İnsanlığın. (2020). https://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/12/141202_hawking_yapay_zeka.
- Yapay Zeka. (2020). <https://www.webtekno.com/elon-musk-insan-yapay-zeka-sempanze-aciklama-h75055.html>.
- Yayla, E., ve İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 31-44.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.



Summary

Information technologies will increase the efficiency of services through the use of PCG area although that opinion, though in Turkey are acceptable for use in the PCG field of information technology has become much more on career counseling (Raven, 1992). A computer-based "National Vocational Information System" has been developed by the Ministry of National Education (MONE), whose aim is to find the interests and jobs of young students (primary, secondary and high school students) and direct them to a profession (MONE, 2010). With the development of information technologies and the internet, a guidance link has been created on the websites of the schools, and there are more information gathering and dissemination services in the field of educational and vocational guidance, such as vocational promotion, study strategies, and coping with exam anxiety. The fact that PCG services benefit from information technologies could not go beyond this. Finally, in 2019, the Ministry of National Education has developed an "E-Guidance Module" that school psychological counselors can use while providing these services, in order to carry out PCG services in a high quality by using information technologies and to increase the efficiency of guidance services.

It is predicted that there may be unemployment in the psychological counselor-guidance profession, as in many professions, with the development and widespread of such software supported by artificial intelligence. In this study, field workers (psychological counselors) working in PCG services and lecturers in this field could not develop PCG programs with artificial intelligence software, and if this program could be developed, what level and how this program could perform, what services it would not be able to provide, if it was developed, PCG It is aimed to put forward their opinions about whether the graduates will be unemployed and what kind of software will work.

This study is a phenomenological study based on several philosophical and procedural principles (Denzin, 1989). Phenomenological studies are studies conducted through semi-structured (semistructure) in-depth interviews (Creswell, 2003, 2005) to make sense of individuals' experiences (Husserl, 1970), experiences or an event (Chapman & Smith, 2002). In phenomenological research, data sources are individuals



or groups who experience the phenomenon that the research focuses on and can express or reflect this phenomenon (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). This study aims to reveal the perceptions of the field workers of the Department of Guidance and Psychological Counseling and the teaching staff who trained them about the effect of artificial intelligence on the field.

In the study, verbal consent was first obtained from psychological counselors and lecturers by informing them about the purpose and content of the study. It was stated to the participants that they could leave the research process at any time and that they did not have any legal obligations to participate or continue the research. The participants of the study were told that no personal information that would clarify the personal information of the participants would be used in reporting the data obtained after the research. In the research semistructure, in-depth interviews were made (in-depth interviews). Detailed information about the research process is presented in Table 1.

In the qualitative interviews with the participants in the study, four themes (Roboguidance, Robocareer guidance, Roboeducational guidance, Robopersonal-social guidance) were determined. The majority of the participants stated that AI-supported PCG programs can be used in career and educational guidance, but artificial intelligence cannot replace psychological counseling in personal-social guidance. When the literature is examined, one of the important factors that ensure the realization of an effective counseling process is the factors of the counselor, who have an active role in this process (Hackney & Cormier, 2005). The counselee's perceptions of the counselor (Nystul, 2010), the counselor is open to new experiences, authentic, honest, patient, transparent, behaves appropriately in self-disclosure, has a sense of humor, can make realistic decisions, offer a positive model to clients (Corey, 1996), high self-confidence, Empathic, self-esteem, determined, strong social relations (Muslu-Köseoğlu, 1994) is considered important for an effective counseling process (Conte, Plutchik, Picard, & Karasu 1991; Gladding, 2009; İkiz & Totan, 2014; Kuzgun, 1995; May, Remen, Young, & Berland, 1985; Nystul, 2010). Considering all these features, it seems unlikely that an artificial intelligence can meet them.



The idea that information technologies will also contribute to guidance and psychological counseling services (Baker & Gerler 2008; Hayden, Poynton & Sabella 2008; Hohenshil, 2000; Wittmer & Clark, 2007); It supports the ideas that interactive computer software can be used in the field of guidance and counseling (Cutter, 2008; Sabella, 1998; Sprik, 1990; Rust, 1995; Walz & Bleuer, 1997). Van Horn and Myrick (2001) stated that basic guidance and counseling services (such as school and career research, psychological support, collecting and processing student information, conveying information and findings to relevant people, consulting in education and training) are highly influenced by information technologies; Chiou (1997) stated that student information, various guidance documents, research reports and individual recognition tests were combined on an internet-supported guidance network system and thus the efficiency of the services increased. In this research, the idea that artificial intelligence supported software can work in educational and vocational guidance service areas has emerged. From this point of view, it is thought that the efficiency of the service provided will increase by using an artificial intelligence supported software in educational and vocational guidance.

As a result, it is thought that artificial intelligence supported PCG programs will work in PCG services, assist psychological counselors, alleviate the workload of psychological counselors, but can never replace psychological counselors, and psychological counselors will not be able to take their jobs.



ALTINCI SINIFA DEVAM EDEN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatih YAZICI², Şeyda GÜL³, Mustafa SÖZBİLİR⁴, Salih ÇAKMAK⁵, Cem ASLAN⁶

* Bu çalışmanın bir bölümü I. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi'nde (UBEK-2016) poster bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatyaz20@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7901-3132.

³ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, seydagul@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4005-2158.

⁴ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, sozbilir@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6334-9080.

⁵ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, salih_cakmak@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9248-0050.

⁶ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, cemaslan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0300-5873.

Geliş Tarihi: 15/11/2020 **Kabul Tarihi:** 19/01/2021

Öz: Bu çalışma görme engelli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Söz konusu ihtiyaçlar 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesinin öğretimi esas alınarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Erzurum Görme Engelliler Ortaokulu'nda öğrenim gören altı görme engelli öğrenci ve dersi yürüten fen bilgisi öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışma süreci ihtiyaç analizi basamakları (planlama, veri toplama, verileri analiz etme, raporlaştırma) dikkate alınarak yürütülmüştür. Veriler sınıf içi gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Söz konusu görüşmelerde hem öğretmen hem de öğrencilerin görüşüne başvurulmuştur. Toplanan nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hem



genel hem de bireysel olarak farklı türden ihtiyaçları ortaya çıkarılmıştır. Buna göre öğrenci ihtiyaçları; öğretim ortamı, öğrenme ve ölçme değerlendirme ihtiyaçları olarak üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Ayrıca ilgili üniteye yönelik öğrenme ihtiyaçları ise öğretim süreci, öğrenci, öğretim materyalleri ve öğretmene yönelik ihtiyaçlar şeklinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda ise söz konusu ihtiyaçların giderilmesi noktasında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, fen bilimleri, biyoloji, üreme, ihtiyaç analizi



DETERMINING THE TEACHING NEEDS OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE SIXTH GRADE FOR THE SCIENCE COURSE

Abstract: This study was conducted to determine the needs of students with visual impairment towards science course. These needs were determined on the basis of the teaching of the unit ‘Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals’. In this qualitative research approach, the case study method was used. The study group determined by using the purposeful sampling method consists of a science teacher and six students with visual impairment attended to Erzurum Secondary School for the Visually Impaired. The work process was carried out by taking into account the needs analysis steps (planning, data collection, data analysis, reporting). The data of the study were collected through classroom observations and semi-structured interviews with students and teacher. The content analysis was applied to these qualitative data. As a result of the findings, it was revealed that students have different types of needs both individually and in general. Accordingly, student needs are evaluated under three main headings as teaching environment, learning and assessment and evaluation needs. In addition, the learning needs for the unit were evaluated as the needs for the teaching process, students, teaching materials and teachers. At the end of the study, various suggestions were made to fulfill these needs.

Keywords: Visual impairment, science, biology, reproduction, needs analysis



Giriş

Günümüzde özellikle teknolojiyle beraber fen bilimleri alanında kaydedilen ilerlemeler ülkelerin kalkınması ve gelişmesinde önemli faktörlerden biri olmuştur. Buna paralel olarak birçok ülkede fen bilimlerine her geçen gün daha fazla önem verilmekte ve etkili bir fen öğretimine odaklanılmaktadır (Gül, 2020; Özmen, 2004; Şahin ve Bodur, 2016; Yazıcı ve Sözbilir, 2020a). Elbette bu durum diğer fen alanlarında olduğu gibi günlük yaşantımızla iç içe olan biyoloji alanında da geçerli olup, biyoloji konularının etkili öğretimi öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve kendilerini yakından tanıyabilmeleri bakımından oldukça önemlidir (Yazıcı ve Sözbilir, 2020b).

Ülkemizdeki temel eğitim ve ortaöğretim programlarına bakıldığında, biyoloji konuları birinci sınıfta üçüncü sınıfa kadar ilkokullarda Hayat Bilgisi, üçüncü sınıftan 12. sınıfa kadar ilkokul ve ortaokullarda Fen Bilimleri, liselerde ise Biyoloji dersi kapsamında verilmektedir. Ayrıca liselerde Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü derslerinde de biyoloji alanı ile ilişkili konulara değinilmektedir (MEB, 2018a, 2018b). Engel türüne ve düzeyine bakılmaksızın tüm öğrencilere aynı konular öğretilmekte ve ölçme-değerlendirme işlemleri aynı soruların yer aldığı sınavlarla yapılmaktadır (Kamış ve Demir, 2018). Yani çeşitli engelleri (görme, işitme, zihinsel engel vb.) bulunan kaynaştırma öğrencilerine bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanması ve okuyucu/işaretleyici yardımı, ek süre, büyük puntolu kitapçık, bazı sorulardan muafiyet, tekli salonda sınava girme imkânı gibi kolaylıklar sağlanmasının yanında LGS ve YKS gibi sınavlarda diğerleriyle aynı müfredattan sorumludurlar (Atasay, 2020).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği görme engelli öğrencilerin (GEÖ) eğitim-öğretim sürecinden normal gören akranları ile eşit düzeyde yararlanabilmesi için bu öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri göz önüne alınarak etkili öğretimin sağlanması büyük önem arz etmektedir (Altunay-Arslantekin, 2012). Zira GEÖ'lerin aldıkları eğitim çeşitli nedenlerle gören akranlarından farklı olabilmektedir. Bu öğrenciler her ne kadar bilişsel açıdan gören akranlarıyla aynı gelişim ve kapasiteye sahip olsalar da öğrenme sürecini görme duyusundan yoksun olarak sürdürmektedirler (Okcu, Yazıcı ve Sözbilir, 2016). Elbette bu durum, görme duyusunun eksikliği veya yetersizliği nedeniyle GEÖ'lerin gören akranlarından daha az bilgi edineceği anlamı taşımamalıdır. Zira öğrenme sürecinde GEÖ'ler görme duyusundaki yetersizliklerini farklı duyu



organlarını kullanarak gidermeye çalışmaktadırlar (Okcu vd., 2016). Ancak özellikle içerdiği soyut kavramlar nedeniyle daha fazla görselliğe ihtiyaç duyulan fen bilimleri derslerinde GEÖ'lerin gören akranlarından daha fazla zorlandıkları aşikârdır (Mayo, 2004; Okcu ve Sözbilir, 2017). Bu öğrenciler fen öğrenme ortamlarında görme duyularından kaynaklanan dezavantajlı durumları telafi edebilmek için çeşitli somut nesne ve materyallerin, dokunsal modellerin, Braille yazılmış kitap veya ders notlarının yardımıyla görme dışındaki farklı duyularını kullanabilecekleri türden etkinliklere daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Bargerhuff, 2013; Gürsel, 2012; Harshman, Bretz ve Yeziarski, 2013; Maćkowski, Żabka, Kempa, Rojewska, ve Spinczyk, 2020; Okcu vd., 2016; Sözbilir vd., 2015; Supalo, Dwyer, Eberhart, Bunnag ve Mallouk, 2009; Ruin, Giese ve Haegele, 2020; Yazıcı ve Sözbilir, 2020a). Elbette bu durum fen bilimlerinin önemli bir alanı olan biyoloji konularının öğretimi için de geçerlidir. Yapılan birçok araştırma, öğretimin her kademesinde öğrencilerin temel bazı biyoloji konularını anlamakta güçlük çektikleri ve pek çok kavram yanılgısına sahip olduklarını ortaya koymuştur (Adıgüzel ve Yılmaz, 2020; Klymknowsky ve Doxas, 2008; Peker ve Taş, 2020; Reiss ve Tunnicliffe, 2001; Sebitosi, 2007; Ürey ve Çalık, 2008). Dolayısıyla gören öğrenciler için bile anlaşılması zor olarak algılanan biyoloji konularının öğretimi GEÖ'ler açısından daha dezavantajlı bir durumdur (Beck-Winchatz ve Riccobono, 2008; Okcu vd., 2016; Yazıcı ve Sözbilir, 2020b). Bu nedenle biyoloji konularının GEÖ'lere öğretiminde, farklı duyuların kullanımını da sürece dâhil etmek gerekmektedir (Gül, Yazıcı ve Sözbilir, 2016; Yazıcı ve Sözbilir, 2020b). Bu aşamada GEÖ'lere yönelik özel olarak tasarlanmış araç-gereç ve materyaller ile öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun farklı öğretim yöntemlerinden de yararlanılmalıdır (Kamış ve Demir, 2018).

Eğitim-öğretim sürecinde GEÖ'lerin daha aktif hale getirilebilmesi ve onlara daha nitelikli bir eğitim verilmesi noktasında öğrencilerin bu süreçteki ihtiyaçları, sorunları ve eğitimdeki eksikliklerin belirlenmesi öncelik taşımaktadır. Ülkemizde görme engellilerin eğitim-öğretim sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Atila, 2017; Okcu vd., 2016; Yazıcı, 2017; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017a). Özellikle ülkemizde görme engellilere fen öğretimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, genel olarak öğretim materyallerinin görme engellilere uyarlanması, laboratuvarların erişilebilir nitelikte yeniden düzenlenmesi, çok sayıda duyu organını işe katacak şekilde



farklı materyal ve yöntemlere ağırlık verilmesi gibi konuların sıklıkla çalışıldığı dikkati çekmektedir (Bülbül, 2013; Okcu ve Sözbilir, 2016a, 2016b; Sözbilir vd., 2015; Teke ve Sözbilir, 2019; Ürey ve Güler, 2018; Yazıcı ve Sözbilir, 2020b; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017b). Elbette bu çalışmalarda ele alınan konular, GEÖ'lerin öğrenme ortamında daha aktif hale getirilerek başarılarının artırılmasına yönelik materyal ve etkinliklerin geliştirilip tanıtılması ve etkisinin incelenmesi adına oldukça faydalıdır. Bununla beraber söz konusu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının yanında genel veya bireysel ihtiyaçları gibi öğrenmeyi etkileyecek diğer faktörlerin de tespit edilmesine yönelik araştırmaların yapılması daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Zira GEÖ'lerin öğrenme sürecindeki eksikliklerinin giderilmesi adına mevcut ihtiyaçları tespit edilip karşılandığı takdirde kavram öğrenme düzeyleri ve akademik başarıları artacak, daha başka sorunlarla karşılaşma oranları da düşecektir (Huebner, Merk-Adam, Stryker ve Wolffe, 2004; Okcu ve Sözbilir, 2016b).

Daha önce de ifade edildiği gibi diğer fen alanlarına benzer şekilde biyoloji alanında da soyut kavramlar sıklıkla yer almaktadır. Bu durum ise biyoloji kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasını oldukça güçleştirmektedir. Diğer taraftan altıncı sınıf Fen Bilimleri dersinde yer alan 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesi, diğer biyoloji konuları gibi kavramsal açıdan oldukça zengindir. Alanyazında bu ünitenin öğretimine yönelik ülkemizde çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmalarda söz konusu üniteye yönelik öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği ve kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir (Serdaroğlu ve Güneş, 2019; Tunç, Çakmak ve Güzel, 2018). Öte yandan gören öğrencilerde karşılaşılan öğrenme güçlüğü ve kavram yanılgılarına, GEÖ'lerde de rastlanabileceği bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Atıla, 2017; Sözbilir, Yazıcı ve Gül, 2018; Yazıcı, 2017; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017a). Dolayısıyla bu tür eksikliklerin giderilebilmesi noktasında öncelikle GEÖ'lerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak farklı türden ihtiyaçlarının tespit edilmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu çalışma, görme engelli ortaokul öğrencilerinin 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu doğrultuda çalışma "GEÖ'lerin Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesine yönelik ihtiyaçları nelerdir?" şeklindeki araştırma sorusu çerçevesinde ele alınmıştır.



Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının temel alındığı bu çalışma, bir araştırmacının çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak bir program, olay, aktivite, süreç veya birey (ler) gibi sınırlı durumları derinlemesine araştırdığı durum çalışmasıdır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak Erzurum Görme Engelliler Ortaokulu'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında altıncı sınıfta öğrenim gören altı GEÖ olarak belirlenmiştir (Tablo 1). Ayrıca bu okulda görevli ve gözlem yapılan derslerin tümüne giren bir Fen Bilimleri öğretmeni ile çalışılmış, gözlemler sonunda görüşme yapılmıştır. Bu öğretmen Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nden yeni mezun olmuş ve özel eğitim konusunda çok az bir deneyime sahip olan öğretmendir.

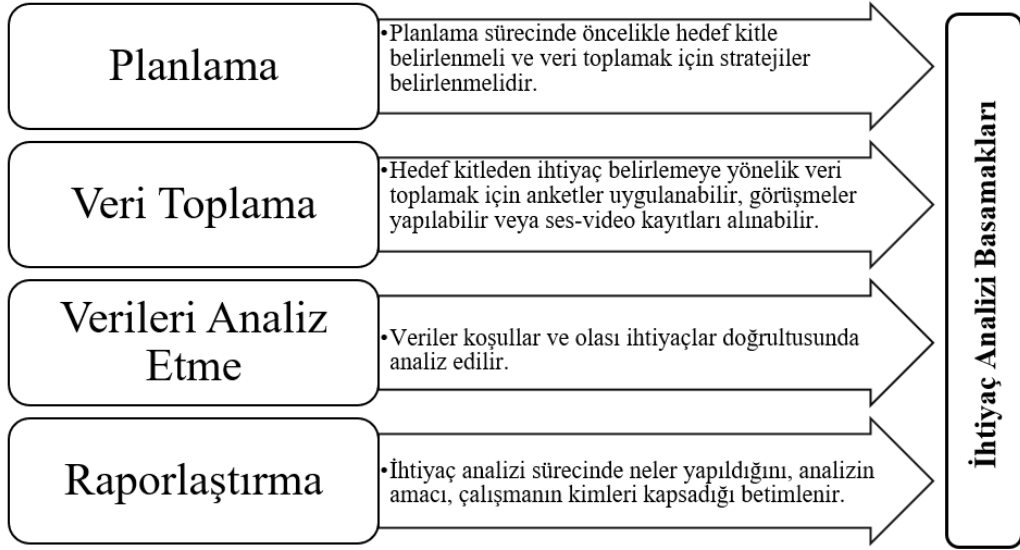
Tablo 1.

Çalışma Grubu Öğrenci Özellikleri

Öğrenci No	Cinsiyet	Görme düzeyi
Ö ₁	Kız	Az gören
Ö ₂	Kız	Az gören
Ö ₃	Kız	Az gören
Ö ₄	Erkek	Az gören
Ö ₅	Kız	Kör
Ö ₆	Erkek	Kör

Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulamaları Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 04.09.2014 tarih ve 5616 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci, alan yazında öne sürülen ihtiyaç analizi basamakları dikkate alınarak yürütülmüştür (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz, 2008; Fer, 2009). Bu basamaklar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şekil 1):



Şekil 1. İhtiyaç analizi basamakları

Çalışmada tespit edilmesi amaçlanan öğrenci ihtiyaçları sınıf içi gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak ve karşılaştıkları sorunları belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış Fen Dersi Gözlem Formu (FDGF) tasarlanmış ve tüm ünitenin işlendiği süre olan on ders saati boyunca gözlem yapılmıştır (Ek 1). Ayrıca tüm süreç video kaydına alınmış, sınıf içi gözlemlerin ardından bu video kayıtları izlenerek gözlemler tekrarlanmıştır. Buna ek olarak yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci bireysel görüşme formları (Ek 2, Ek 3) hazırlanarak katılımcıların görüşleri alınmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görme engelli öğrencilerin 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesinde yer alan kavramlara ilişkin kavramsal öğrenme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve bu üniteye yaşadıkları sıkıntıları tespit etmek ve ihtiyaçları belirlemek amaçlanmıştır. Bu görüşmenin ilk bölümü (üniteyle ilgili kavramsal sorular içeren kısım) sözlü sınav şeklinde gerçekleştirilmiş, öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeyleri açığa çıkartılmaya çalışılmıştır. Fen bilimleri öğretmeniyle gerçekleştirilen bireysel görüşmede ise genel olarak fen öğretim sürecinde yaşanan sıkıntılar ve 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesinin işlenmesi sırasında duyulan ihtiyaçlar hakkında görüşü alınmıştır. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerle toplam 139 dakika görüşme yapılmıştır.



Gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bilindiği üzere içerik analizi, betimsel analize kıyasla verilerin daha derinlemesine incelendiği bir analiz yöntemi (Glesne, 2013) olup bu süreçte nitel verilerin çeşitli kod, kategori ve temalar altında görselleştirilmesi söz konusudur. Buna göre çalışmada elde edilen veriler farklı kod, kategori ve temalar altında toplanmak suretiyle bulgular bölümünde tanımlanmıştır. Çalışmada ayrıca toplanan nitel verilerin analizinin güvenilirliği sağlamak amacıyla, aynı zamanda bu çalışmanın araştırmacıları olan ve biri fen bilimleri öğretmeni, diğeri biyoloji eğitimi alanında akademisyen olan iki uzman tarafından veriler birlikte analiz edilmiştir. Bu süreçte araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı kod, kategori ve temalar oluşturulmuş, daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek uygun olmadığı düşünülen kod, kategori veya temalar çıkarılmış, bazıları birleştirilerek yeniden adlandırılmıştır.

Bulgular

Altıncı sınıfta öğrenim gören GEÖ'ler ile gerçekleştirilen sınıf-içi gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler neticesinde öğrencilerin 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesiyle ilgili giderilmesi gereken birtakım ihtiyaçları ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen ihtiyaçlar geniş bir çerçevede tespit edilmekle birlikte, çalışmanın kapsamı gereği genel bir çerçevede özetlenerek Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

İçerik Analizine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar
Tema 1 Öğretim ortamı ihtiyaçları	Sınıftaki eşyaların yapısı ve özellikleri	Eşyaların boyutu, yüksekliği, rengi, malzemenin özelliği/kalitesi vb.
	Fiziki ortam	Işık şiddeti, malzemelerin konumu ve yerleşimi, oturma düzeni vb.
Tema 2 Öğrenme ihtiyaçları	Öğretim süreci	Öğretim yöntemi, derse etkin katılım vb.
	Öğrenci	Öğrencinin bilgi ve öğrenme düzeyi, derse ilgisi, etkin katılımı, bedensel özellikleri vb.



	Öğretim materyalleri	Materyalin olup olmaması, temininin kolaylığı, kullanılabilirliği, görme engellilere uygunluğu vb.
	Öğretmen	Öğretmenin konuyu anlatım biçimi, kullandığı yöntem, yeterliliği, öğrenci ile ilişkisi vb.
Tema 3 Ölçme değerlendirme ihtiyaçları	Ölçme yöntemi	Geleneksel veya alternatif değerlendirme, ölçme aracının yapısı vb.
	Ölçme süreci	Zaman tanıma, dönüt-düzeltilme, puanlama biçimi vb.

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan içerik analizi sonucunda öğretim ortamı ihtiyaçları, öğrenme ihtiyaçları ve ölçme değerlendirme ihtiyaçları olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Yine söz konusu temaların her birine ait farklı sayılarda kategori ve kodlar belirlenmiş olup, GEÖ'lerin çeşitli konularda ihtiyaçları ortaya çıkarılmıştır.

Öğretim Ortamı İhtiyaçları

Çalışmada toplanan verilerin analizi sonrasında öğretim ortamı ile ilgili olarak bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Bu eksiklikler oturma düzeni, ışık şiddeti ve geliş açısı, tahtanın konumu, boyutu ve yerden yüksekliği gibi konularda ortaya çıkmaktadır. Gözlem yapılan fen derslerinde sınıf ortamındaki oturma düzeninin öğrencilerin görme düzeyleri dikkate alınmadan gelişigüzel bir şekilde oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf içindeki ışık miktarı ve geliş açısı az gören öğrenciler için uygun değildir. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir (Şekil 2). Bu konuda öğretmenin görüşü şu şekildedir;

Öğretmen: *Konuları görsel olarak anlatabilseydim iyi olurdu. Az gören öğrenciler video izleyebilirdi ama öğrencileri sürekli bilgisayar sınıfına götüremiyorum. Orada da dersler oluyor. Ders programı tutmuyor yani. Zaten orda da perde sıkıntısı var. Ortamın karanlık olması lazım ki tahta da net bir şekilde gözüksün. Perdeleri çekince bile tam karanlık olmuyor. Bizim sınıfta da perde olmadığı için onları gösteremedim açıkçası.*



Şekil 2. Sınıftaki ışık miktarı ve geliş açısının az gören öğrencilere uygun olmaması

Fen dersleri genellikle fen laboratuvarında işlenmektedir. Burada iki büyük masa bulunmakta ve öğrenciler üçer kişilik iki grup halinde bu masaların etrafına oturmaktadır. Masalar yazı tahtasına dik olacak şekilde konumlandırılarak öğrencilerin tahtayı daha net görebilmesi amaçlanmıştır, fakat öğrencilerin bu masa etrafına oturma düzenleri görme düzeylerine göre oluşturulmamıştır. Öğrencilerin oturacakları sabit yerleri olmayıp isteklerine göre gelişigüzel oturmaktadır. Bu durumda bazı az gören öğrenciler tahtaya uzak ya da sırtı dönük kalmakta ya da pencereden gelen ışığın tahtada parlaması nedeniyle tahtayı rahatça görememektedirler (Şekil 3).



Şekil 3. Sınıftaki oturma düzeni

Tahtada yazı yazmak için kullanılan tebeşirin tahta yüzeyinden düzgün bir şekilde temizlenememesi ve tebeşir tozunun öğrencilere zarar verebileceği endişesiyle sınıfta kara tahta yerine beyaz tahta kullanılmaktadır. Bu tahtada renkli kalemler

aracılığıyla yazı-zemin renk zıtlığı oluşturularak öğrencilerin yazılanları görmeleri kolaylaştırılmaktadır. Ancak tahta boyutu küçük olduğundan üzerine yazılan/çizilen yazı/şekiller de küçük olmakta ve az gören öğrenciler tahtayı görmekte zorluk çekmektedir. Ayrıca tahta küçük olduğundan çok çabuk dolmakta ve sıklıkla silinmektedir. Bu yüzden öğrenciler işlenen konunun ilgili bölümünü bir bütün olarak tahtada görememektedir. Yine tahtanın konumu sebebiyle alt kısmı göz hizasının dışında ve masa seviyesinden daha aşağıda kalmaktadır. Bu nedenle tahtanın alt kısmında kalan yazıları/şekilleri göremeyen öğrenciler tahtanın önüne kadar gelme ihtiyacı hissetmektedirler. Bu durum arkada kalan öğrencilerin de tahtayı görmesini engellemektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Yazı tahtasının konumu ve boyutunun öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmaması

Öğrenme İhtiyaçları

Çalışmada elde edilen verilere göre, fen dersleri ağırlıklı olarak öğretmen merkezli işlenmekte, sıklıkla düz anlatım ve soru-cevap teknikleri kullanılmaktadır. Öğretmen öncelikle konu ile ilgili kavramları tanımlamakta, ardından öğrencilere tekrar ettirmektedir. Sorulan soru herhangi bir öğrenci tarafından cevaplandırılmadığı durumlarda ipuçlarıyla doğru cevap buldurulmaya çalışılmak yerine, başka bir öğrenciye söz hakkı tanınmakta ya da öğretmen tarafından anında doğru cevap verilmektedir. Bazen öğrenci kavramı hatırlayamayınca öğretmen önce baş harfini, sonra ikinci harfini söyleme gibi yardımlarla ilgili kavramı söyletmeye çalışmaktadır. Yine öğrenciler kavramları telaffuz etmekte zorlandığında da öğretmen kavramları tahtaya yazarak öğrencilerin hecelemesini sağlamaktadır (Şekil 5).

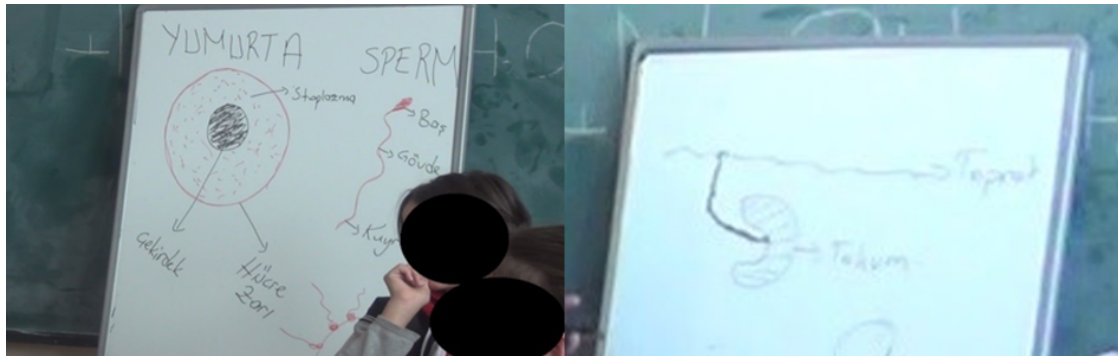
Öğretmen: *ee bazı kavramlar yabancı olduğu için çocukların aklında pek kalmadı diye düşünüyorum. Mesela eee zigota zigot dedirtmek için çok uğraştım. Zigor diyorlar, sigor diyorlar. Mesela sınavda da ben onu göz ardı ettim. Çünkü yine çocuk zigot yerine zigor yazmış e ben anladım zaten zigottan bahsettiğini.*

Öğrenciler kavramları gerçek manada öğrenmekten ziyade ezberlemeye çalışmakta, bu da söz konusu kavramların ne anlama geldiği bilinmeden tekrarlanmasına ya da kısa sürede unutulmasına neden olmaktadır. Örneğin öğrenci döllenme çeşitlerini (iç/dış) ya da üreme çeşitlerini (eşeyli/eşeytsiz) isim olarak bilmesine rağmen bu kavramların ne anlama geldiğini bilememektedir ya da üreme ve döllenme kavramlarını birbirinin yerine kullanabilmektedir.

Ö₁: *yumurta ile sperm birleşmesi üreme oluyor. Hayvanın üremesi, büyüyüp gelişmesi yani. ...eşeyli bi de eşeytsiz olan döllenme var.*

Ö₃: *iç üreme, dış üreme gibi iki tane üreme var. ...Eşeytsiz üreme dış gelişim olarak eee dış mesela balıklarda...*

Öğretmen konu ile ilgili kavramları ve şekilleri genellikle tahta üzerine yazıp çizmektedir. Ancak tahtada bulunan yazılar/çizimler öğrenciler tarafından genellikle zor okunmaktadır. Ayrıca tahtaya çizilen şekillerde zaman zaman bazı hatalar da yapılmaktadır (Şekil 5).



Şekil 5. Tahtada yer alan hatalı çizimler

Şekil 5'te görüldüğü üzere sperm hücresi ile ilgili tahtaya çizilen hatalı çizim nedeniyle öğrenciler spermin gövde ve kuyruk bölümlerini birbirinden ayırt edememiştir. Ayrıca spermin baş kısmında yumurta hücresindeki gibi hücre zarı, sitoplazma ve çekirdek gibi yapıların yer almadığı düşüncesi oluşmuştur. Hâlbuki şekil



üzerinde baş, boyun (gövde) ve kuyruk bölümlerinden oluşan sperm hücresinin baş kısmının asıl hücre olduğu ve bu kısımda hücre zarı, sitoplazma ve çekirdeğin yer aldığı vurgulanmalıdır. Ayrıca baş bölümü ile kuyruk bölümünün birleştiği bölüm gövde (boyun) olarak adlandırılmalı ve boyun-kuyruk birbirinden farklı olacak şekilde çizilmelidir. Yine çimlenme olayının işlenmesi sırasında tahtaya çizilen bir şekilde fasulye tohumundan çıkan filiz, toprağın üstüne doğru ilerleyip bitkiyi oluşturacak şekilde yükselmektedir (Şekil 5). Ancak tohumdan çıkan filiz önce toprağın altına doğru ilerleyip kökü oluşturmalıdır. Tahta üzerindeki çizimlerde zaman zaman yapılan bu hatalar öğrencilerde yanlış anlamalara sebep olmaktadır. Nitekim ünite sonunda öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerde bir öğrencinin sperm ve yumurta hücreleri ile ilgili ifadesi şöyledir;

Ö₁:...yumurtanın çekirdek, sitoplazma ve hücre zarı olmak üzere üç kısmı varken, spermin de baş, gövde ve kuyruk olmak üzere üç kısmı vardır.

Sınıf içi gözlemlerde öğrencilerin çoğunun derse pek ilgili göstermedikleri tespit edilmiştir. Sadece soru cevap tekniğini kullanıldığı dersin başında ya da sonunda sorulan sorulara çoğu öğrenci cevap veremediğinden cevaplar her defasında öğretmen ya da nadiren bir başka öğrenci tarafından verilmektedir. Ardından cevap veremeyen öğrenciye geri dönülmemekte ve cevabı anlayıp anlamadığı kontrol edilmemektedir. Öğretmen konuyu anlatmasının ardından kısa bir özet yapmakta ve öğrencilere kısa notlar aldurmaktadır. Ancak öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin oldukça yavaş olmasından dolayı not alma işlemi verimli olmamakta ve çok zaman almaktadır. Öğrencilerin not alıp almadığı ya da aldığı notların doğru olup olmadığı kontrol edilmemektedir.

Ünitenin işlenmesinin ardından öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerde kavramsal öğrenme düzeylerini tespit edebilmek amacıyla yöneltilen sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3.

Öğrencilerin 'Bitkilerde ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' Ünitesine İlişkin Soruları Cevaplama Durumları

Sorular	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	%
1. Hayvanlardaki hayat döngüsünü açıklayabilir misin?	-	+	•	-	-	-	25
2. Hayat döngüsü hangi olayla başlar?	-	-	+	-	-	-	17
3. Üreme ne demektir?	-	+	+	-	-	-	33
4. Üreme çeşitleri nelerdir?	-	+	-	-	-	•	25
5. Eşeyli üreme nedir?	+	-	-	-	-	-	17
6. Eşeyli üreme için gerekli olan nedir?	+	+	+	-	-	-	50
7. Bitki ve hayvanlarda bulunan üreme hücreleri nelerdir?	+	+	+	•	-	•	67
8. Üreme hücreleri ne işe yarar?	+	+	+	-	-	-	50
9. Üreme hücrelerinin özelliklerinden bahsedebilir misin?	•	+	•	-	-	-	33
10. Eşseysiz üreme nedir?	-	-	-	-	-	-	0
11. Eşseysiz üreme çeşitleri nelerdir?	-	-	-	-	-	-	0
12. Hangi canlılarda hangi tür eşseysiz üreme görülür örnek verebilir misin?	-	-	-	-	-	-	0
13. Döllenme ne demektir?	+	+	+	-	-	+	67
14. Kaç çeşit döllenme vardır?	+	+	+	+	-	+	83
15. Başkalaşım ne demektir?	+	+	•	-	•	•	58
16. Hangi hayvanlar başkalaşım geçirir?	•	+	+	-	•	•	58
17. Bitkilerin üreme organı nedir?	-	+	+	-	-	-	33
18. Çiçek hangi kısımlardan oluşur?	•	+	•	•	•	•	58
19. Çiçeğin kısımlarının görevleri nelerdir?	-	•	•	-	-	-	17
20. Çiçekte bulunan erkek ve dişi organın bölümleri nelerdir?	•	+	•	-	•	-	42
21. Çiçekte bulunan erkek ve dişi organın bölümlerin görevleri nelerdir?	-	+	•	-	-	-	25
22. Tozlaşma nedir?	+	-	+	-	-	-	33
23. Çiçekli bitkilerde hayat döngüsü nasıldır?	-	-	-	-	-	-	0
24. Çiçekli bitkilerin hayat döngüsünde hangi aşamalar görülür?	-	-	-	-	-	-	0



25. Çimlenme ne demektir?	•	+	•	•	-	-	42
26. Çimlenme için gerekli şartlar nelerdir?	•	+	•	•	•	•	58
27. Çimlenme olayından sonra bitkinin büyümesi için gerekli olan şartlar nelerdir?	•	•	•	•	•	+	58
	%	43	67	56	13	11	22
Ortalama Başarı Yüzdesi (%)							35

‘Doğru cevap (+, 2 puan), kısmen doğru cevap (*, 1 puan), yanlış cevap (-, 0 puan)’

Tablo 3’e göre ilgili üniteye yönelik soruların soruları tam doğru olarak cevaplayabilen herhangi bir öğrenci olmamıştır. Ayrıca soru 14 öğrencilerin %83’le en yüksek oranda doğru cevaplayabildikleri soru olurken, soru 10, 11, 12, 23 ve 24 hiçbir öğrenci tarafından doğru cevaplanamamıştır. Öğrencilerin ortalama başarı düzeyi ise %35’tir.

Çalışmada ayrıca ilgili üniteye ait kazanımların öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle öğretim programında yer alan söz konusu kazanımlar Bloom taksonomisine (Anderson vd., 2001) göre sınıflandırılmış ve bu kazanımların öğrenciler tarafından hangi düzeyde kazanılması gerektiği belirlenmiştir. Ardından yapılan sınıf içi gözlem ve görüşmeler neticesinde öğrencilerin söz konusu kazanımları ne düzeyde kazandıkları tespit edilmiştir. Bunun sonucunda kazanımlara ulaşmada beklenen düzey ile gerçekleşen düzey karşılaştırılmış ve aradaki fark ihtiyaç olarak ortaya çıkarılmıştır. Buna göre ilgili üniteye ait dört kazanımın Bloom taksonomisine göre hangi düzeyde oldukları ve öğrencilerin ilgili kazanımları hangi düzeyde kazandıkları Tablo 4’te sunulmuştur.



Tablo 4.

'Bitkilerde ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' Ünitesine İlişkin Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Düzy		Ö _{i.1}	Ö _{i.2}	Ö _{i.3}	Ö _{i.4}	Ö _{i.5}	Ö _{i.6}	%
	Bilgi Birikimi	Bilişsel Süreç							
1. Bitki ve hayvanlardaki üreme çeşitlerini karşılaştırır.	Olgusal	Anlama	-	-	-	-	-	-	0
2. Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.	Kavramsal	Anlama	-	-	-	-	-	-	0
3. Bitki ve hayvanlarda büyüme ve gelişmeye etki eden faktörleri açıklar.	Kavramsal	Anlama	-	-	-	-	-	-	0
4. Bir bitki ya da hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder.	İşlemsel	Uygulama	-	-	-	-	-	-	0
	%		0	0	0	0	0	0	0

'Kazanım kazanılmış (+), kazanım kazanılmamış ya da kısmen kazanılmış (-)'

Tablo 4'e göre hiçbir öğrencinin söz konusu kazanımları kazanamamış olarak görülmesi aslında öğrencilerin konuya ilişkin hiçbir şey bilmediği anlamına gelmemekte, sadece kazanımda belirtilen yeterliliğe ulaşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca söz konusu kazanım altında birçok kavram bulunmakta ve öğrenci bu kavramların tamamını öğrenebilirse ancak o zaman ilgili kazanımı kazanmış sayılmaktadır. Dolayısıyla hiçbir öğrenci söz konusu kazanımla ilişkili tüm kavramları tam olarak öğrenemediği ya da o kazanımı öğretim programında belirlenen düzeyin altında bir düzeyde öğrendiği için öğrenci o kazanıma ulaşamamış olarak kabul edilmektedir. Tablo 4'te yer alan kazanım 1'e beklenen düzeyde erişilebilmesi için öğrencilerin üreme, üreme hücreleri, üreme çeşitleri, döllenme, bitkinin üreme organı, çiçeğin yapısı, çiçekteki erkek ve dişi organın yapısı gibi kavramların tamamını öğrenmesi gerekmektedir. Ancak bu kavramların tamamı eksiksiz olarak hiçbir öğrenci tarafından öğrenilememiş ve kazanım kazanılamamıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirtilen kavramlara ait bazı ifadeleri şu şekildedir;



Ö₁: Üreme iki çeşitti. Hayvanlarda üreme, insanlarda üreme.

Ö₃: ...Çiçeğin kısımları, baş, kök, gövde, taç yaprak, çanak yaprak.
...Eşeysiz üreme dış gelişim olarak eee dış mesela balıklarda...

Ö₄: ...Bitkinin üreme organı gövdedir... Üreme hocam bir bitkinin eee büyümesidir hocam ve gelişmesidir... Üreme hücreleri hocam besin üreme ee üretme. Yani bitkinin polenlerini alır başka bi bitkiye verir, ee enerji verir...

İlgili üniteye ait ikinci ve üçüncü kazanımlara erişebilmek için bitkilerde çimlenme/büyüme/tozlaşma, döllenme, zigot, tohum, embriyo, bebek, bitkilerde/hayvanlarda hayat döngüsü, başkalaşım kavramlarının tamamının öğrenilmesi gerekmektedir. Ancak ne yazık ki bu kavramlar hiçbir öğrenci tarafından tam olarak öğrenilememiş ve söz konusu kazanımlar kazanılamamıştır (Tablo 4). Görüşme yapılan öğrencilerin ilgili kavramlara ait bazı ifadeleri şu şekildedir;

Ö₁: ...Büyüme için şartlar. eee hani onlara gelişmesi için iğneleme falan yapıyolar ya aşılama...

Ö₂: ...Tozlaşma yeşillenmesi gibi bişey...

Ö₄: ...Başkalaşım yani değişmesi, mesela başkalaşım ee yavru önceden küçüktür sonra büyüüp gelişiyor... Çimlenme mesela ee tohumların ee toprağın ortasına dikilmesi bi de ee sularken köklerinin çıkıp etrafa yayılması. bi de üste çimlerin toplanması... İç döllenme annenin karnında eee şey gelişmesi. Dış döllenme de yumurtada gelişmesi...

Tablo 4'teki dördüncü kazanımla ilişkili olarak bitkilerde çimlenme, bitkilerde/hayvanlarda büyüme/gelişme ve bu süreçlere etki eden faktörler hiçbir öğrenci tarafından tam olarak öğrenilemediği için bu kazanımda da beklenen başarıya ulaşılamamıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirtilen kavramlara ait bazı ifadeleri şu şekildedir:

Ö₂: ... Köklerini yere salıyo, çiçek sapının kökleri var böyle. Toprak, toprağın içinde duruyo sonra topraktan büyüyo.

Ö₃: ...Çimlenme tohumun oksijen ve ya toprak yardımıyla büyümesi gelişmesi oradan yeryüzüne çıkıp daha bi büyümesi...



Çalışmanın bulgularına göre söz konusu ünitenin öğrenimi/öğretimi sırasında yaşanan en büyük sıkıntının materyal eksikliği/uygunsuzluğu konusunda olduğu belirlenmiştir. Ünitenin işlenmesi sırasında GEÖ'lerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve görme düzeylerine uygun ders materyalleriyle hemen hemen hiç karşılaşmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen: Fen derslerimizi laboratuvarında işliyoruz. Orada bütün malzemelerimiz mevcut. Ancak bunların çoğu görme engelli öğrencilere yönelik değil maalesef. İşlediğimiz konuyla ilgili görme engelli öğrencilere uygun olan bir tek çiçek modeli var.

Ö₆: Görmeyenlere kabartma resimler de gösterilebilir. Modeller verilebilir. Böylece dokunuruz, inceleriz, öğrenebiliriz.

Gözlem yapılan derslerde öğrenciler konuyu genellikle öğretmenlerini dinleyerek öğrenmeye çalışmakta, ders kitabı ve yazı tahtası dışında nadiren bir ders materyali kullanmaktadır. Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan malzemelerin temininde bile sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu tür materyallerin temini yerine öğrencilerin yanında bulunan kalem, silgi ya da herhangi bir eşya istenilen malzemeye benzetilme yoluna gidilmektedir. Örneğin; çimlenme konusu işlenirken öğrenci ya da öğretmenin yanında gerçek bir tohum bulunmadığı için bir öğrencinin silgisi tohumu benzetilmiş ve silgi bir defterin arasına koyularak çimlenme deneyi canlandırılmıştır. Hâlbuki öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı kontrollü deneyler aracılığıyla gruplar halinde bu etkinlik gerçekleştirilebilirdi. Bu konuda öğrencilerin görüşü şu şekildedir;

Ö₁: mesela hocam bitki falan işledik ya [tohumun çimlenme konusunu kastediyor]. Ben orada bir canlandırma yapmak isterdim. Hani en azından bi toprak ya da bişey bulurdum hani bi çekirdek elmanın çekirdeği falan. Hani o etkinliği yapabilirdim. Yani etkinlik yaparak gösterilmesi daha bence mantıklıydı.

Ö₄: konuyla ilgili etkinlikler yapmak istiyorum hocam mesela şöyle yapabilirdi hocamız. eee toprağı getirip içine tohum ekebilirdi ya da fasulye. İşte onu bize de göstermesi güzel olurdu.

Öğrenciler ders içinde ve dışında dokunarak inceleyebilecekleri canlı ve zıt renkli modellere, büyük puntoda ve/veya Braille olarak basılmış yazılı kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca bu yazılı kaynaklarda az gören öğrenciler için



büyütülmüş renkli resimlere, kör öğrenciler içinse kabartılmış çizimlere yer verilmelidir. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir;

Öğretmen: *Materyal çok az, malzeme eksik, var olan malzemeler de zaten öğrencinin ihtiyacına uygun değil. Afişler oluyor ya mesela çocuk bunları göremiyor zaten. Hani onların kabartması olabilir belki daha büyük boyutlarda hazırlanabilir, ee çeşitli malzemelerle modelleri de yapılabilir.*

Ö₁: *Her görme engelli için gereken materyaller illaki vardır, yapmışlardır. Hani okulumuz tarafından bunlar alınıp gösterilse hani daha bence iyi olur... Derslerde çeşitli materyallere dokunarak hissetmek benim için daha iyi olurdu.*

Ö₅: *Hocamızın konuları şemalarla, şekillerle anlatması yani daha mantıklı olurdu. Bi de kabartma yazı olsa ben yani daha iyi anlarım ellerimle.*

Ö₆: *Büyük maketler olsa hocam elleyerek inceleyebiliriz.*

Yapılan görüşmelere göre dersi yürüten öğretmenin en büyük talebi derslerini materyaller eşliğinde işleyebilmektir. Bu nedenle fen derslerinde öğrenci özelliklerine uygun materyal eksikliklerinin ivedilikle karşılanması gerektiğini dile getirmektedir.

Öğretmen: *bazı şeyleri anlatınca çocukların aklında bir şeyler kalıyor ama görmesi de gerekiyor, dokunması da gerekiyor. ee materyaller olsa dokunması için bence güzel olur. İşte çiçek modelinde olduğu gibi. Bunun gibi materyaller olmalı.*

Öğretmen, materyal eksikliklerinin giderilmesinin yanında, GEÖ'lerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek tarzda materyal/etkinlik hazırlama ve Braille öğrenme konusunda eğitim almak istediğini belirtmektedir.

Öğretmen: *...sadece görme engeli değil. Diğer ek engelleri olan öğrenciler de oluyor. Bu öğrencilere nasıl materyal hazırlayacağız, nasıl kullanacağız. ...Kurs görmemiz lazım. Yine mesela Braille bilmiyorum. En azından çocuğun yazdığını okumam lazım. Çocuğa bişey yazdırıyorum derste, çocuk evde okusun diye. E çocuk yazdı acaba doğru mu yazdı? Hata varsa bunu düzeltmem gerekir.*



Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Yapılan sınıf içi gözlemler neticesinde GEÖ'lere yönelik alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden ziyade daha çok geleneksel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Öğrenciler öğretim süreci içerisinde değerlendirilmeyip çoğunlukla ünite sonlarında yapılan yazılı sınavlara tabi tutulmaktadır (Şekil 6). Bu yazılılarda ise genel olarak boşluk doldurma, eşleştirme, doğru/yanlış ve çoktan seçmeli soru tarzları yer almaktadır. Ancak bu yazılı kâğıtları kör öğrenciler için Braille olarak hazırlanmamaktadır. Bunun yerine öğretmen soruları sesli olarak öğrencilere okumakta, öğrenciler ise cevaplarını Braille olarak ayrı bir kâğıda yazmaktadır. Öğretmen sınav sonrasında öğrencilerin cevap kâğıtlarını Braille bilen bir öğretmen ya da öğrenciye okutarak notlandırmaktadır. Yazılı sırasında öğrenciler öğretmenin okuduğu soruları tam anlamıyla anlayamamaktadır. Örneğin; boşluk doldurma bölümünde öğretmen cümleyi okuduktan sonra öğrencinin o boşluğa getirmesi gereken kelimeyi seçmesi için tüm kelimeleri arka arkaya okumakta ve bu işlemi her soru için yapmaktadır. Ancak öğrenciler kelimeleri ve soruları çoğunlukla akıllarında tutamamakta ve rastgele cevaplar vermektedirler. Öğretmen ise ipuçları vererek doğru cevabı buldurmaya çalışmaktadır. Bu durum ise ölçmenin güvenilirliğini zedelemektedir. Az gören öğrenciler içinse yazılı soruları bir A4 kâğıdı üzerine büyük puntolarla basılmaktadır. Ancak bazı öğrenciler okuma becerilerinin zayıflığından kaynaklı okuma güçlüğü yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmen soruları kör öğrencileri için sesli olarak okuduğundan az gören öğrenciler ortamdaki seslerden rahatsızlık duymakta ve soruları yeterince iyi anlayamamaktadır.



Şekil 6. Kör ve az gören öğrencilere yönelik yapılan yazılı sınav



Yapılan görüşmelerde öğrenciler, sınavlara hazırlanırken zorlandıklarını dile getirmektedirler. Öğrencilerin ders kitapları haricinde sınavlara hazırlanabilecekleri, konu tekrarı ya da derse hazırlık yapabilecekleri yetersizliklerine uygun kaynak ya da materyalleri bulunmamaktadır. Ayrıca gören öğrenciler için hazırlanmış ders kitapları GEÖ'ler için çok kullanışlı değildir. Kör öğrenciler ders kitaplarını bağımsız bir şekilde kullanamamaktadır. Ders kitaplarını okutmak için anne, baba, kardeş ya da arkadaşlarından yardım istediklerini ancak okunanlardan fazla bir şey anlamadıklarını dile getirmektedirler. Az gören öğrenciler ise kitapta bulunan yazı/şekil boyutunun küçük olduğundan ve kitabı incelerken bir süre sonra gözlerinin sulanıp ağrıdığından şikâyet etmektedirler.

Ö₆: Kitaptan okuyamıyorum çünkü küçük hocam. Bazen anneme okutuyom, babama okutuyom ama biraz anlamıyorum, şekilleri de göremiyorum. O yüzden hep düşük notlar alıyorum.

Öğretmen: Çocukların derse hazırlıklı gelmelerini isterim ben. En azından bi okuyup gelin hani bi aşinalık olsun. Ancak çocuk net göremiyor. eee oturup kitaba baktığı zaman böyle çok yakından bakması gerekiyor ki o da uzun bi paragraf okuyacaksa mesela biraz zorlanıyor, gözleri ağrıyor, yazıları karıştırabiliyor.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, altıncı sınıfta öğrenim gören GEÖ'lerin 'Bitkilerde ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesine yönelik ihtiyaçlarının tespiti amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda ihtiyaçlar; öğrenme ortamı, öğrenme ve ölçme değerlendirme ihtiyaçları olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Elbette bu çalışma kapsamında belirlenmesi hedeflenen ihtiyaçlar her ne kadar doğrudan öğrenci odağında ele alınmış olsa da öğrencilerin dışında öğrenmeyi etkileyen farklı faktörler de şüphesiz bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında ise öğretim süreci, öğretim materyalleri ve öğretmenin mesleki yeterliliği, tutumu ve farkındalığına yönelik ihtiyaçları gelmektedir. Nitekim çalışma kapsamında bu tür ihtiyaçlar da tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenme ortamı içinde öğrencilerin sınıftaki oturma düzeni, sınıfın fiziki yapısı gibi çevresel faktörler açısından birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Bu noktada GEÖ'lerin bulunduğu sınıf ortamında, öğrencilerin yetersizlik durumları dikkate



alınarak çeşitli fiziksel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Zira görme engeline sahip öğrencilerin öğretim ortamlarında yapılacak fiziki uyarlamalar, bu öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Huebner vd., 2004; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017a). Örneğin; sınıfta kullanılan tahtanın büyüklüğü, tahtanın sınıftaki konumu iyi ayarlanmalıdır. Diğer taraftan öğrencilerin oturma düzeninin görme düzeylerine göre oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin oturma düzeni ile ilişkili olarak aynı zamanda sınıfa gelen ışığın miktarı ve açısı da önemlidir. Atıla (2017)'ye göre de az gören öğrenciler görme düzeyleri açısından birbirlerinden ayrılmakta ve en iyi şekilde görebilmeleri için her biri farklı miktarlarda ışığa ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada özellikle az gören öğrencilerin hangi düzeyde gelen ışıkta daha net görebildiği dikkate alınarak sınıfın ışığı ayarlanabilir veya bunun mümkün olmadığı durumlarda fazla ışığa ihtiyaç duyan öğrenci pencereye daha yakın oturtulabilir. Bununla beraber sınıfa öğrenciyi rahatsız edecek düzeyde veya tahtada parlamaya neden olacak şekilde giren ışığın da kesilmesi için perde gibi eşyaların kullanılması gereklidir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin en fazla öğrenmeye dönük birtakım ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesine yönelik bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu, birçok kavram yanılığına sahip oldukları görülmektedir. Alanyazında bu konuya yönelik çalışmalara bakıldığında da söz konusu ünitenin öğrenciler tarafından öğrenme güçlüğü çekilen konuların başında gelmektedir (Serdaroğlu ve Güneş, 2019; Tunç, Çakmak ve Güzel, 2018; Türkoğuz, Kırıktaş, Eslek ve Kesercioğlu, 2013). Söz konusu ünite içerik açısından ele alındığında hücre bölünmeleri, üreme sistemi, gelişme vb. birçok kavramı barındırdığından oldukça kapsamlı ve birbiriyle ilişkili konuları ele almaktadır. Bu noktada söz konusu ünitenin öğreniminde sadece GEÖ değil gören öğrencilerin de zorluklar yaşaması oldukça doğaldır. Elbette bu zorluğun üstesinden gelebilmede özellikle öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Konuya ait kavramlar arasında ilişki kurulması, günlük hayattan örnekler verilmesi, soyut kavramların materyallerle somutlaştırılması, ilk elden aktivitelere sıklıkla yer verilmesi, öğrencinin derse etkin katılımının sağlanması vb. hususlara dikkat edilmesi, konunun daha etkin öğrenilmesine yardımcı olabilir. Özellikle öğrencilerin engel durumları dikkate alınarak öğretimin etkin yürütülmesi önemlidir. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik bu durum engel durumlarından kaynaklandığı gibi hem fiziki imkânların yetersizliği hem de öğretmenin öğretim süreci içindeki rolü ve mesleki durumu ile de yakından ilgilidir. Örneğin; derse giren öğretmen GEÖ'lere yönelik



öğretim alanında herhangi bir eğitim almadığı için Braille yazıyı kullanmayı bilmemekte ve bu nedenle özellikle sınav kâğıtlarını okurken başkalarının yardımına ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca GEÖ'lere yönelik nasıl bir öğretim yapılacağı, ne tür materyaller tasarlanıp kullanılabilceği konusunda da yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Bu noktada özel eğitim kurumlarında görev yapacak branş öğretmenleri için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekli görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri de etkili bir öğretim için önemlidir. Zira yapılan gözlemler neticesinde henüz mesleğinin başında olan öğretmenin özellikle ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanmayıp daha çok geleneksel yöntemlere başvurması, derslerde etkili şekilde dönüt-düzeltilme yapamaması, not tutma ya da sorulan soruları cevaplama için öğrenciye yeterli zaman ve fırsat vermemesi gibi durumlarla sıklıkla karşılaşmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme faaliyetleri kapsamında yapılan sınavlarda öğrenci özelliklerine göre çeşitli uyarlamalar yapılmadığı, öğrencilerin gerek sınav öncesi hazırlık gerekse de sınav sorularını cevaplama konusunda çeşitli problemler yaşadığı belirlenmiştir. Benzer bulgulara Kamış ve Demir (2018) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış, GEÖ'lerin sınavlara hazırlanırken kaynak bulma konusunda problem yaşadıkları, ayrıca sınav sorularını okuma-yazmada güçlük çektikleri, bu nedenle görme duyusunun kullanımının ön planda olduğu derslerden muaf tutulmak istedikleri belirlenmiştir. Bu noktada öğretim sürecinde gören öğrencilere kıyasla daha fazla zaman ve emek ayrılması gereken GEÖ'ler için öğretmenin mesleki tecrübesi oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan belirlen öğretmen ihtiyaçlarının dışında GEÖ'lere etkili öğretim yapılmasını engelleyen bir başka önemli husus da, öğrencilerin görme düzeylerine ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim materyallerinin yetersizliğidir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırma bulguları da GEÖ'lerin kavram öğreniminde ihtiyaçlarına uygun ders araç-gereç ve materyalleriyle nadiren karşılaştığını göstermektedir (Bargerhuff, 2013; Okcu vd., 2016, Supalo vd., 2009; Yazıcı ve Sözbilir, 2020a, 2020b). Dolayısıyla GEÖ'lerin ihtiyaçlarına uygun sesli/dokunsal özellikteki canlı ve zıt renkli modellerin, büyük puntolu ve/veya Braille yazılı dokümanların tasarlanması ve tüm bu materyallere hem sınıf içi etkinliklerde sıklıkla yer verilmesi hem de ders dışında öğrencilerin kullanımına sunulması gerekmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi durumunda GEÖ'ler konuya ait kavramları daha iyi öğrenebilir, eksik ve hatalı öğrenmelerinin önüne geçilebilir.



Öneriler

GEÖ'lere etkili öğretim yapılmasında fiziki şartların durumu oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ortamlarında fiziki şartların maksimum düzeyde iyileştirilmesi gerekmektedir.

GEÖ'lere öğretim yapacak öğretmenlerin mesleki açıdan deneyimli olması, gerektiği durumda GEÖ'lerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim almaları önerilebilir.

GEÖ'lerin öğrenim gördükleri okullarda kullanılan materyallerin öğrenci özelliklerine göre geliştirilmesi ve/ve ya uyarlanması etkili öğretimi sağlayabilir. Bunun yanında sadece öğretim sürecinde değil, ölçme değerlendirme sürecinde de kullanılan materyallerin/ölçme araçlarının öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmesi ve buna göre hazırlanması gerekmektedir.

Bu çalışma Erzurum il merkezinde yer alan bir Görme Engelliler Ortaokulu'nun altıncı sınıfında öğrenim gören altı GEÖ ile sınırlıdır. Bu noktada farklı illerden öğrencilerle de benzer uygulamalar yapılarak bu çalışmada tespit edilenlerden farklı öğrenme ihtiyaçları tespit edilebilir.

Çalışmanın uygulamaları 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesi kapsamında yürütülmüştür. Bu nedenle fen bilimleri dersinin farklı konularında da benzer çalışmalar yapılarak öğrencilerin diğer konular için öğrenme ihtiyaçları belirlenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma grubu, Erzurum şehir merkezinde yer alan bir Görme Engelliler Ortaokulu'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Okuldaki tüm altıncı sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmesine rağmen yine de mevcut öğrenci sayısının az olması ve çalışmada sadece 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesi kapsamında veri toplandığı için araştırmanın genellenebilirliği sınırlıdır.

Teşekkür

Bu çalışmayı 114K725 nolu proje numarası ile destekleyen TÜBİTAK'a ve çalışmanın uygulamalarına gönüllü olarak katılan öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederiz.



Kaynakça

- Adıgüzel, M. ve Yılmaz, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 69-82.
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz, S.M. (2008). *Öğretim Tasarımı (1. baskı)*. Ankara: Maya Akademi.
- Altunay-Arslantekin, B. (2012). *Engel Türüne Göre Materyal Uyarlama, Hazırlama ve Kullanımı. A. Ataman (Ed.). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları Ve Özel Eğitim İçinde (ss.141-176)*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition)*. New York: Longman.
- Atasay, M. (2020). Görme engelli öğrenciler için matematik materyalleri tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 104-121.
- Atila, G. (2017). *Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bargerhuff, M. E. (2013). Meeting the needs of students with disabilities in a STEM school. *American Secondary Education*, 41(3), 3-20.
- Bülbül, M. Ş. (2013). Görme engelli öğrenciler ile çalışırken nasıl bir materyal kullanılmalıdır? *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3.Baskı)*. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Fer, S. (2009). *Öğretim Tasarımı (1. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş (Çev. Ed.: Ali Ersoy ve Pelin Yalçinoğlu)*. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Gül, Ş. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesine ait konuları günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1–17.
- Gürsel, O. (2012). *Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler*. İ. H. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (ss. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Harshman, J., Bretz, S. L. ve Yeziarski, E. (2013). Seeing chemistry through the eyes of the blind: A case study examining multiple gas law representations. *Journal of Chemical Education*, 90, 710-716.
- Huebner, K.M., Merk-Adam, B., Stryker, D. ve Wolffe, K. (2004). *The National Agenda for The Education of Children and Youths with Visual Impairments, Including Those with Multiple Disabilities*. New York: AFB Press.
- Kamış, Ö. ve Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 423-450.
- Klymknowsky, M. W. ve Doxas, K. G. (2008). Recognizing student misconceptions through Ed's tools and the biology concept inventory. *PLoS Biology*, 6(1), 14-17.
- Mayo, P. M. (2004). *Assessment of the impact chemistry text and figures have on visually impaired students' learning (Unpublished dissertation)*. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2018a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2018b). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11. ve 12. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Maćkowski, M., Żabka, M., Kempa, W., Rojewska, K. ve Spinczyk, D. (2020). Computer aided math learning as a tool to assess and increase motivation in learning math by visually impaired students. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, Doi: 10.1080/17483107.2020.1800116.



- Okcu, B., Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme engelli öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.
- Okcu, B. ve Sözbilir, M. (2016a). 8. sınıfta görme yetersizliği olan öğrencilere yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretimi: “Nasıl Işık Saçar? Nasıl Isınır?” etkinliği. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 76-93.
- Okcu, B. ve Sözbilir, M. (2016b). 8. sınıf görme engelli öğrencilere “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretimi: Mıknatıs yapalım etkinliği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 202-223.
- Okcu, B. ve Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik bir etkinlik tasarımı: sigorta nedir? *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 7(1), 42-50.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Peker, A. E. ve Taş, E. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin “canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım” ünitesi ile ilgili kavram yanılgıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(1), 643-670.
- Reiss, M. J. ve Tunnicliffe, S. D. (2001). Students’ understanding of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 383-399.
- Ruin, S., Giese, M. ve Haegele, J. A. (2020). Fear or freedom? Visually impaired students’ ambivalent perspectives on physical education. *British Journal of Visual Impairment* (online first), 1–11. Doi: <https://doi.org/10.1177/0264619620961813>
- Sebitosi, E. K. (2007). Understanding genetics and inheritance in rural schools. *Journal of Biological Education*, 41(2), 56-61.
- Serdaroğlu, C. ve Güneş, M. H. (2019). 6. sınıf bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde oyun temelli öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1015-1041.



- Supalo, C. A., Dwyer, D., Eberhart, H. L., Bunnag, N. ve Mallouk, T. E. (2009). Teacher training workshop for educators of students who are blind or low vision. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 13(1), 9-16.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. ve Atila, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Sözbilir, M., Yazıcı, F., ve Gül, Ş. (2018, Ekim). *Görme yetersizliği yaşayan 6. sınıf öğrencilerine insanlarda eşeyli üreme ve hayat döngüsü konusunun öğretimi*. 13.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Denizli.
- Şahin, Ç. ve Bodur, Ş. (2016). İlköğretim 7. sınıf ‘Vücudumuzdaki Sistemler’ ünitesine yönelik günlük yaşamla ilişkilendirme testi geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 999-1016.
- Teke, D. ve Sözbilir, M. (2019). Teaching energy in living systems to a blind student in an inclusive classroom environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(4), 890-901.
- Tunç, M. K., Çakmak, G. ve Güzel, R. (2018). Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin değerlendirme sürecinde kullanılan oyunlaştırma etkinliğinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 60-69.
- Türkoğuz, S., Kırıktaş, H., Eslek, S. ve Kesercioğlu, T. İ. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin bitki ve hayvanlarda üreme büyüme ve gelişme ünitesine yönelik kavram yanlışları ve bu yanlışların hayatın farklı dönemlerine etkisi üzerine bir durum araştırması*. The International Conference on Primary Education kongresinde sunulan bildiri, Girne.
- Ürey, M. ve Çalık, M. (2008). Combining different conceptual change methods within 5E model: A sample teaching design of ‘cell’ concept and its organelles, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), 1-15.



- Ürey, M. ve Güler, M. (2018). A qualitative study on how students with visual impairments perceive environmental issues, *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 21(1), 15-28.
- Yazıcı, F. (2017). 6. sınıf görme engelli öğrencilere 'Vücudumuzdaki Sistemler' ünitesinde yer alan kavramların öğretimi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2020a). 6. Sınıf görme engelli öğrencilere solunum sistemi kavramlarının öğretimi. *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 68-97.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2020b). Görme engelli altıncı sınıf öğrencilerine hücre konusunun öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 227-250.
- Zorluoğlu, S. L. ve Sözbilir, M. (2017a). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682.
- Zorluoğlu, S. L. ve Sözbilir, M. (2017b). Birbiri içinde çözünmeyen sıvılarda yoğunluk kavramının görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilere öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 211-231.



Summary

Introduction

Today, the progress made in the field of science has been one of the important factors in the development and development of countries. In parallel with this, more and more importance is given to science in many countries and the focus is on effective science teaching. On the other hand, it is important and necessary to determine the current needs of visually impaired students and to eliminate the existing deficiencies in educational environments. In this way, the possibility of encountering academic problems or deficiencies in the process may decrease. On the other hand, the unit of 'Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals' in the sixth grade Science course is very rich in terms of concept like other biology subjects. In the literature, it is seen that a very limited number of studies have been conducted in our country regarding the teaching of this unit, and in existing studies, it is seen that students have learning difficulties and have misconceptions. Some studies have shown that this situation seen in students with normal vision can also be seen in visually impaired students. Therefore, it is important to determine the different types of needs of visually impaired students by taking individual differences into account in order to overcome such deficiencies.

The aim of the study

This study was conducted to determine the needs of the visually impaired students attended to the sixth grade for the 'Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals' unit.

Method

In this study based on qualitative research approach, the case study method was used. The study group determined by using the purposeful sampling method consists of a science teacher and six visually impaired students attended to Erzurum Secondary School for the Visually Impaired. The work process was carried out by taking into account the needs analysis steps (planning, data collection, data analysis, reporting).



The data of the study were collected through classroom observations and semi-structured interviews with students and teacher. The content analysis was applied to these qualitative data.

Findings

Accordingly, visually impaired student needs are evaluated under three main headings as teaching environment, learning and assessment and evaluation needs. In addition, the learning needs for the unit were evaluated as the needs for the teaching process, students, teaching materials and teachers. Considering the findings obtained in the study, it was determined that visually impaired students need some arrangements in terms of environmental factors such as the sitting arrangement of the students in the classroom and the physical structure of the classroom. As a result of the study, it was determined that the students have some learning needs the most. In other words, the students have many misconceptions towards the 'Reproduction, Growth and Development in Plants and Animals' unit. This situation is related to both the insufficiency of physical facilities and the role and professional status of the teacher in the teaching process. As a result of the observations made in the study, it was frequently encountered that the teacher, who is still at the beginning of his profession, did not use alternative assessment techniques, used traditional methods, did not give enough feedback and correction in the course, did not give the student enough time and opportunity to answer the questions asked. In the study, it was found that teaching materials for students' visual levels and individual learning needs were insufficient.

Conclusion and Suggestions

As a result of the findings, it was revealed that students have different types of needs both individually and in general. It is important to consider some issues in meeting these needs. Accordingly, in the classroom environment where visually impaired students are present, various physical arrangements should be made, taking into account the inability of the students. The amount and angle of light coming into the classroom is also important in relation to the seating arrangement of the students. At this point, the light of the classroom can be adjusted by taking into account at which level



the students with low vision can see more clearly in the incoming light, or in cases where this is not possible, the student who needs more light can be seated closer to the window. Additionally, it is deemed necessary to provide in-service training for branch teachers who will work in special education institutions. For visually impaired students, who require more time and effort compared to students with normal vision, more professionally experienced teachers should be assigned. Braille books suitable for visually impaired students, audio, tactile and color materials should be developed and these should be included more in activities.



Altıncı Sınıf Devam Eden Görme Engelli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öğretim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

EK 1. Fen Dersi Gözlem Formu (FDGF)

Ünité	Konu	Kazanım	Etkinlik	Öğrenme Alanı	Öğrenme Alanı Maddeleri/ Öğrenme Alanı Alt Maddeleri						Gerçekleşme durumu						
					Bilişsel Süreç Boyutu		Bilgi Birikim Boyutu				E	H					
				Bilgi	1. Hatırlama												
					2. Anlama												
					3. Uygulama												
					4. Çözümleme												
					5. Değerlendirme												
					6. Yaratma/ Oluşturma												
					A. Olgusal Bilgi												
					B. Kavramsal Bilgi												
					C. İşlemsel Bilgi												
					D. Üstbilisel Bilgi												
					Bilimsel Süreç Becerileri											E	H
					Gözlem yapma												
					Ölçme, sınıflama												
					Verileri kaydetme												
					Hipotez kurma												
					Verileri kullanma ve model oluşturma												
					Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme												
					Deney yapma												
					Yaşam Becerileri												
					Analitik düşünme												
Karar verme																	
Yaratıcılık																	
Girişimcilik																	
İletişim ve takım çalışması																	
Tutum																	
Olumlu tutum geliştirme																	
Öğrenmekten hoşlanma																	
Motivasyon																	
İstekli olma																	
Gönüllü katılım sağlama																	
Değer																	
Fenin katkısına değer verme																	
Sorumluluk																	
Bireysel ve toplumsal sorumluluk hissetme																	
Fen-Teknoloji Toplum-Çevre																	
Sosyobilimsel Konular																	
Bilimin Doğası																	
Bilim ve Teknoloji İlişkisi																	
Bilimin Toplumsal Katkısı																	
Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci																	
Fen ve Kariyer Bilinci																	



NASIL GERÇEKLEŞİYOR?	
İHTİYAÇ	
GÖZLEMÇİ NOTLARI	



EK2. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Öncelikle bu görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. “İlköğretim 6. sınıf görme engelli öğrencilere etkili fen öğretimine yönelik bir öğretim tasarımı ve değerlendirme” isimli 114K725 nolu TÜBİTAK 1001 Projesinde görevliyim. Bu görüşmedeki amaç, bu proje kapsamında seçilen ünitelerin kavramlarının daha etkili bir şekilde öğretimini gerçekleştirmek adına görüş ve beklentilerinizi belirlemektir. Sizinle genel olarak fen öğretimi süreci ve ‘Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme’ ünitesi hakkında konuşmak, ayrıca sizin “görme yetersizliği olan öğrencilerin bu üniteyi daha iyi nasıl öğrenebilir ve görme yetersizliği olan öğrencilere nasıl daha iyi öğretilir?” sorusu hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Araştırma sonuçları raporlaştırılırken kesinlikle isminize yer verilmeyecektir. Görüşmeyi daha iyi analiz edebilmek için izin verirseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşmenin 30-45 dakika arası süreceğini düşünüyorum. Arzu ederseniz görüşme kaydını daha sonra dinleyebilirsiniz. İzin verirseniz başlayabiliriz.

SORULAR

1. Okulunuzda öğretim ortamı açısından ne tür sıkıntılar yaşıyorsunuz? Bu sıkıntıların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
2. Okulunuzda fiziki alt yapı açısından ne tür sıkıntılar yaşıyorsunuz? Bu sıkıntıların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
3. Okulunuzda materyal/malzeme konusunda ne tür sıkıntılar yaşıyorsunuz? Bu sıkıntıların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
3. Okulda yaşanan sıkıntıların çözümü konusunda öğrencilerinizden ne tür beklentileriniz vardır?
4. Okulda yaşanan sıkıntıların çözümü konusunda Öğretmenler/İdarecilerden ne tür beklentileriniz vardır?
5. Okulda yaşanan sıkıntıların çözümü konusunda yerel idarecilerden (Milli Eğitim Müdürlüğü, belediyeler vb.) ne tür beklentileriniz vardır?
6. Okulda yaşanan sıkıntıların çözümü konusunda araştırmacı ve üniversitelerden ne tür beklentileriniz vardır?
7. Yeni bir konuya başlarken öğrencilerin dikkatini çekmek için ne/neler yapıyorsunuz?



8. Dersin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini nasıl tespit ediyorsunuz? Eğer eksiklikleri varsa bunları gidermek için neler yapıyorsunuz?
9. Ders sırasında yaptığımız etkinliklerde nelere dikkat ediyorsunuz?
 - Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre etkinlikleri nasıl uyarlıyorsunuz?
 - Öğrencilerin etkinliğe katılmaları için nasıl tedbirler alıyorsunuz?
 - Öğrencilerin etkinlikleri kendi başlarına gerçekleştirebilmeleri için neler yapılabilir?
10. Ders gözlemleri sırasında dersi etkinlik tabanlı değil de daha çok sunuş tabanlı yaptığımızı gözlemledim. Bunun özel bir sebebi var mı?
11. Ders gözlemi sürecinde öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerini yoklama amacıyla bazı soru-cevap etkinlikleri yaptığımız gözlemledim. Sizce bu şekilde değerlendirme yapmak öğrenci ihtiyaçlarına ne derece uygundur? Alternatif değerlendirme yöntemleri neler olabilir?
12. Öğrencilerin ders sırasında not tutamadıklarını ve ders sonunda sizin not tuturmaya çalıştığımızı fakat buna rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun not tutmadığını gözlemledim. Sizce bunun bir nedeni var mı?
 - Öğrencilerin ellerinde dersle ilgili notların kalması için ne yapılabilir?
13. Öğrencilerin yazmasını istediğiniz bilgilerin yazılıp yazılmadığının kontrolünü nasıl sağlıyorsunuz?
 - Sağlanamaması durumunda ellerinde doğru bilgilerin olması için ne gibi şeyler yapılabilir?
14. Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesini işlerken yaşadığımız sıkıntılar nelerdir? Bu sıkıntıların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
15. Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesini işlerken ne gibi ihtiyaçlar hissediyorsunuz?



EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Öncelikle bu görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. 114K725 nolu TÜBİTAK 1001 Projesi kapsamında İlköğretim 6. sınıf görme engelli öğrencilere etkili fen öğretimine yönelik bir öğretim tasarımı ve değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma yürütüyoruz. Bu doğrultuda 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesinde yer alan fen kavramlarının etkili öğretimini sağlamayı amaçlamaktayız. Sizinle 'Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme' ünitesi hakkında konuşmak ve sizin "bu ünitenin sizler tarafından daha iyi öğrenilmesi için neler yapılabilir?" hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Araştırma sonuçları raporlaştırılırken kesinlikle isimlerinize yer verilmeyecektir. Görüşmeyi daha iyi analiz edebilmek için izin verirseniz ses kaydı almak istiyorum. Görüşmenin 30- 45 dakika arası süreceğini tahmin ediyorum. Arzu ederseniz görüşme kaydını daha sonra dinleyebilirsiniz. İzin verirseniz başlayabiliriz.

KAVRAMSAL ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORULAR

1. Hayvanlardaki hayat döngüsünü açıklayabilir misin?
 - a. Hayat döngüsü hangi olayla başlar?
2. Üreme ne demektir?
 - a. Üreme çeşitleri nelerdir?
3. Eşeyli üreme nedir?
 - a. Eşeyli üreme için gerekli olan nedir?
4. Bitki ve hayvanlarda bulunan üreme hücreleri nelerdir?
 - a. Üreme hücreleri ne işe yarar?
 - b. Üreme hücrelerinin özelliklerinden bahsedebilir misin?
5. Eşeysiz üreme nedir?
 - a. Eşeysiz üreme çeşitleri nelerdir?
 - b. Hangi canlılarda hangi tür eşeysiz üreme görülür örnek verebilir misin?
6. Döllenme ne demektir?
 - a. Kaç çeşit döllenme vardır?
7. Başkalaşım ne demektir?
 - a. Hangi hayvanlar başkalaşım geçirir?
8. Bitkilerin üreme organı nedir?



- a. Çiçek hangi kısımlardan oluşur?
- b. Bu kısımların görevleri nelerdir?
9. Çiçekte bulunan erkek ve dişi organın bölümleri nelerdir?
 - a. Bu bölümlerin görevleri nelerdir?
10. Tozlaşma nedir?
11. Çiçekli bitkilerde hayat döngüsü nasıldır?
 - a. Çiçekli bitkilerin hayat döngüsünde hangi aşamalar görülür?
12. Çimlenme ne demektir?
 - a. Çimlenme için gerekli şartlar nelerdir?
13. Çimlenme olayından sonra bitkinin büyümesi için gerekli olan şartlar nelerdir?

YAŞANAN SIKINTILAR VE İHTİYAÇLARIN TESPİTİNE YÖNELİK SORULARI

1. Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin işlenme şekli hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesini işlerken ne tür etkinlikler yapılmasını istersiniz?
 - a. Bu etkinliklerde ne tür araç-gereç kullanımı sizin öğrenmenizi kolaylaştırır?
3. Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinde yer alan konulardan hangisi ya da hangilerini anlamakta zorlandınız?
 - a. Bu konu ya da konuları anlamakta zorlanmanızın nedenleri neler olabilir?



PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE YAŞAM DOYUMUNUN BİR YORDAYICISI OLARAK ALGILANAN HELİKOPTER EBEVEYN TUTUMU¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Başaran GENÇDOĞAN², Arzu GÜLBAHÇE³

¹ Bu çalışma 16-19 Eylül 2020 tarihlerinde çevrimiçi (online) olarak yapılan Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'nde (IPCEDU-2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. Erzurum, TÜRKİYE, basaran@atauni.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-9647-438X>

³ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD. Erzurum, TÜRKİYE arzugulbahce@atauni.edu.tr [https:// orcid.org/0000-0003-4762-3603](https://orcid.org/0000-0003-4762-3603)

Geliş Tarihi: 17/11/2020 **Kabul Tarihi:** 19/01/2021

Öz: Yaygın olarak bilinen ebeveyn tutumlarına son yıllarda “helikopter ebeveyn” olarak tanımlanan yeni bir tutum eklenmiştir. Helikopter ebeveyn tutumu olan anne babalar, tıpkı bir helikopter gibi çocuklarının etrafında pervane olmakta, çocuklarının yanından ayrılmak istememekte, çocuklarının her davranışına, düşüncesine müdahale etmektedirler. Bu aşırı müdahalenin çocukların kişilik gelişimine olumsuz etkileri olabilmektedir. Tabii ki her anne baba çocuğuna ilgi ve yakınlık göstermek ister. Bu aslında anne baba olmanın bir gereğidir. Çocuğa gösterilen ilgi ve yakınlığın abartılması çocukta bir takım sorunlara sebep olabilmektedir. Bu çalışmada helikopter anne baba tutumlarına maruz kalan çocukların psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu incelenmiştir. Bu amaçla yapılan çalışma, ilişkisel tarama türünde bir betimsel araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu 418 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı ile yapılmış, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, Lineer regresyon analizi, ki-kare analizi, t testi, Tek Yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin anne babalarının helikopter tutumlarını



belirlemek için Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen “Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ)”, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını belirlemek için Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ve öğrencilerin yaşam doyumunu tespit etmek için Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik iyi oluşu ve yaşam doyumunu yordadığını, annelerin babalara göre çocuk yetiştirme tutumu daha fazla helikopter olarak algılanmıştır, gelir durumu yüksek olanların düşük olanlara göre helikopter ebeveyn tutum ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Helikopter ebeveyn, psikolojik iyi oluş, yaşam doyum.



HELICOPTER PARENT ATTITUDE PERCEIVED AS A PREDICTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND LIFE SATISFACTION

Abstract: A new attitude has been added to the widely known parental attitudes in recent years, defined as the “helicopter parent”. Parents, who have the attitude of helicopter parents, behave like a helicopter around their children, do not want to leave their children, and interfere with every behavior and thought of their children. This excessive intervention can have negative effects on children’s personality development. Of course, every parent wants to show interest and closeness to their child. This is actually a requirement of being a parent. Exaggerating the interest and closeness shown to the child can cause some problems in the child. In this study, psychological well-being and life satisfaction of children exposed to helicopter parental attitudes were examined. The study conducted for this purpose is a descriptive research in relational scanning type. The study group of the research consists of 418 university students studying in different departments. The analysis of the data was made with the SPSS 22.00 package program, Pearson moments product correlation analysis, Linear regression analysis, chi-square analysis, t test, One-Way variance analysis were used. The Perceived Helicopter Parent Attitude Scale (AHETÖ) developed by Yılmaz (2019) to determine the helicopter attitudes of the students ‘parents, the “Psychological Well-being Scale” adapted to Turkish by Telef (2013) to determine students’ psychological well-being, and to determine the life satisfaction of students. The “Life Satisfaction Scale (LSS)” was used, which was adapted into Turkish by Dağlı and Baysal (2016). As a result of research found that helicopter parental attitude predicted psychological well-being and life satisfaction, mothers were perceived to be more helicopters than fathers, and those with high income were found to have a significantly higher average of helicopter parental attitude than those with low income.

Keywords: Helicopter parent, psychological well-being, life satisfaction.



Giriş

Anne babalar çocuklarını yetiştirirken çocuklarının daha sonraki hayatlarını ve kişilik gelişimlerini önemli ölçüde etkileyecek birbirinden farklı tutumlar sergilemektedirler. Anne babaların uyguladıkları olumlu tutumlar sorumluluk duygusu gelişmiş, benlik saygısı yüksek, kendisine güvenen, bedensel ve duygusal açıdan sağlıklı çocukların yetişmesi açısından oldukça önemlidir. Anne babaların çocuklarına uyguladıkları farklı tutumların çocuklar üzerinde farklı etkileri olmaktadır. Örneğin, baskıcı ve otoriter tutuma sahip anne babaların çocukları katı disiplin anlayışından dolayı kendine güveni olmayan, sessiz, çekingen, itaatkar ya da isyankar çocuklar olabilirler. Çocuklarının istek ve ihtiyaçlarına kayıtsız kalan anne babaların çocukları özgüven problemi olan, saldırgan, iletişim problemi yaşayan yetişkinler olabilirler. Tüm hayatlarını çocuklarının isteklerine göre belirleyen, aşırı sevgi gösteren anne babaların çocukları bencil, doyumsuz ya da benmerkezci davranışlar sergileyebilirler. Çocuklarının yapmak istediği her şeye izin veren, aşırı hoşgörülü anne babaların çocukları doyumsuz olur ve günlük yaşantılarında istediklerinin olmaması durumunda hayal kırıklıkları yaşayıp içlerine kapanır ya da saldırgan davranışlar gösterebilirler. Çocuklarının akademik alan başta olmak üzere her alanda kusursuz olmalarını, üstün başarılar göstermelerini isteyen mükemmeliyetçi anne babaların çocukları yanlış yapmaktan ve ailelerinin beklentilerine cevap verememekten çok korkarlar. Tutarsız tutum sergileyen anne babaların çocukları ise nerede ne şekilde hareket edeceklerini bilemeyen, karar vermede sorun yaşayan bireyler olabilirler. En sağlıklı anne baba tutumu olan demokratik tutum içinde büyüyen çocuklar da olumlu ve tutarlı davranışları olan, özgüveni yüksek, sakin, hem haklarını koruyan hem de başkalarının haklarına saygı gösteren bireyler olurlar.

Yaygın olarak bilinen anne baba tutumlarına bir yenisi eklenmiştir. Helikopter ebeveyn tutumu. Bu terim ilk defa 1969 yılında psikoterapist Haim Ginott'un bir çocuk danışanının annesini tanımlarken yapmış olduğu "*Annem tıpkı bir helikopter gibi sürekli başımda dönmekte*" benzetmesi ile kullanılmaya başlamıştır. Daha sonra Cline ve Fay 1990 yılında yayınladıkları "*Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*" başlıklı kitaplarında helikopter ebeveyn terimini kullanmalarıyla bu terim öğretmenler ve profesyoneller tarafından da yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır



(Padilla-Walker ve Nelson, 2012, aktaran; Yılmaz, 2018; Hotlar, 2017). Helikopter ebeveynlik; çocuklarıyla aşırı derecede ilgilenen, yaşamının odağına çocukları yerleştiren, çocuğu için sürekli planlar yapan, çocuklarına sürekli yardım etmeye çalışan, çocukları adına sürekli planlamalar yapan, yöneten ve müdahalelerde bulunan ve aşırı mükemmeliyetçi anne-baba tutumlarını tanımlayan bir kavramdır (Berger ve Luckmann, 2008). Helikopter ebeveynlik, anne-babanın çocuklarını sürekli denetleme, çocuklarının tüm yaptıklarına karışma ve çocukları adına karar verme tutumları olarak tanımlanmıştır (Kwon, Yoo ve Bingham, 2016).

Çocuklar adına ciddi sorunların yaşanmasına neden olan helikopter anne baba tutumu özellikle son yıllarda hemen her kültürde sadece eğitimli ve orta ya da üst sosyoekonomik yapıya sahip olan anne babalarda değil, gelir düzeyi, cinsiyet ve etnik kökenler açısından farketmeksizin tüm bireylerde ortaya çıkmaya başlamıştır (Pehlivan, 2013).

Helikopter ebeveynler çocuklarının hayatlarına takıntılı denebilecek şekilde ilgilenmekte, koruyucu ve aşırı mükemmeliyetçi tutumlarıyla çocukları adına kararlar vermekte, hedefler belirlemekte ve çocuklarının üstlenmesi gereken sorumlulukları kendileri üstlenmektedirler. Daha çok tek çocuklu ya da az çocuklu ailelerde görülen bu tutumda anne babalar çoğul özneler kullanarak çocukları adına “bugün çok hastayız” “biz tıp okuyacağız” gibi ifadeleri sıklıkla kullanmaktadırlar. Çocukla ilgili kararlarda çocuğun istek ve beklentileri ya çok az dikkate alınmakta ya da hiç dikkate alınmamaktadır (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019).

Çocuklarını kendilerinin bir uzantısı olarak gören helikopter ebeveynlerin çocuklarında düşük öz saygı, sağlıksız ego gelişimi, bastırılmış kişilik, yetersizlik duygusu, karar vermede zorlanma, problem çözmede zorlanma, aileye bağımlı olma, sağduyudan yoksun olma, başarıya isteğinin olmaması, narsistik eğilimler gibi belirgin özellikler görülebilmektedir (Pehlivan, 2013). Anne-babanın çocuklarına yönelik aşırı koruyucu tutumları, çocukların kendilerini algılamalarını, anne-babalarıyla olan ilişkilerini (Kulaksızoğlu, 1998) etkilediği gibi onların kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmelerini (Young ve Miller, 1995; Moller, 1996) ve yaşam doyumlarını da etkileyebilmektedir.



Psikolojik iyi oluş, kaygı, endişe, depresyon ve herhangi bir psikolojik rahatsızlıkları yaşamama olarak tanımlanmaktadır (Ryff, 1995, aktaran; Yener ve Çankır, 2017). Bir kimsenin olumlu duygularının olumsuz duygularına göre daha fazla olması ve yaşamına dair düşüncelerinin pozitif olması psikolojik iyi oluşunun yüksek olması anlamına gelmektedir. Ancak çocuklarına kendini ifade etme fırsatı vermeyen helikopter ebeveynlerin çocuklarının kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmeleri, olumlu duygularının olumsuz duygulardan daha fazla olmasını sağlamaları biraz zor olacaktır. Çocuklarının yaşamlarının her aşamasına müdahale eden ve adeta bir pervane gibi çocuklarının etrafında dönüp duran ebeveynler çocuklarının psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyebileceklerdir. Psikolojik iyi oluşta önemli bir yeri olan kavramdan da olan yaşam doyumudur. Yaşamdan zevk alma, hayatını anlamlı bulma, belirlediği hedeflere ulaşmak için sürekli çaba gösterme, olumlu benlik algısı geliştirme, fiziksel açıdan sağlıklı olma ve nitelikli insan ilişkilerinin geliştirilmesi yaşam doyumunun olumlu olmasının sonucudur (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019). Bireyin yaşamından memnuniyet duyması anlamına gelen yaşam doyumuna, bireyin yaşam koşullarından memnun kaldığını, bunu kabul ettiğini ya da bireyin bir bütün olarak yaşamı için ihtiyaç ve isteklerini yerine getirmesini ifade eder. Aslında yaşam doyumuna, bir bireyin yaşam kalitesinin öznel bir değerlendirmesidir (Sousa ve Lyubomirsky, 2001).

Son birkaç on yılda, yaşam doyumuyla ilgili dünya çapında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bugüne kadar yapılan araştırmalar birkaç farklı alana odaklanmıştır: bu çalışmalardan birincisinde, kişilik ve yaşam doyumuna arasındaki ilişki araştırılmış, ancak bulgular tutarsız bulunmuştur (Asthana, 2011; Baudin, Aluja, Rolland, Blanch, 2011; Costa ve McCrae, 1980; DeNeve ve Cooper, 1998; Gale, Booth, Möttus, Kuh, Deary, 2013; Hosseinkhanzadeh, Taher, 2013; Kjell, Nima, Sikström, Archer, Garcia, 2013; Schimmack, Oishi, Furr, Funder, 2004); ikinci olarak, araştırmacılar genel yaşam doyumunu ile sağlık, iş, gelir, barınma, eğlence ve aile gibi çeşitli yaşam doyumunu değişkenleri arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır (Agyar, 2013; Kuykendall, Tay, Ng, 2015, Loewe, Bagherzadeh, Araya-Castillo, Thieme, Batista-Foguet, 2014; Newman, Tay, Diener, 2014; Rojas, 2006). Çeşitli yaşam doyumunu değişkenleri ile genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler hem karmaşık (Rojas, 2006) hem de tutarsızdır. Diğer çalışmalar, fiziksel değişkenler ve fitness aktiviteleri (Baştuğ ve Duman, 2010; Maher, Doerksen, Elavsky, Hyde, Pincus, Ram, Conroy, 2013; Wold, Duda, Balaguer, Smith,



Ommundsen, Hall, Samdal, Heuzé, Haug, Bracey, 2013) veya kişinin kendi kişisel sağlık durumu (Friedman ve Kern, 2014; Gana, Bailly, Saada, Joulain, Trouillet, Hervé, Alaphilippe, 2013; Headey, Kelley, Wearing, 1993) gibi yaşam doyumu arasındaki potansiyel ilişkileri araştırmıştır. Bir hastalığın varlığı (Fonseca, Lencastre, Guerra, 2014; Jafari, Najafi, Sohrabi, Dehshiri, Soleymani, Heshmati, 2010; Morton, 1995) ve bunun yaşam doyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, birçok çalışma, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin (Magee, Miller, Heaven, 2013; Moksnes ve Espnes, 2013) etkisiyle birlikte yaşam doyumu bağlamında (Diener ve Suh, 2010; Diener ve Diener, 2009; Park, Huebner, Laughlin, Valois, Gilman, 2004) kültürler arası farklılıkları araştırmıştır. Bu son araştırmalar, kültürler arası farklılıkların yanı sıra yaş ve cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde bir etkisi olabileceğine dair bazı kanıtlar sağlamıştır, ancak net kalıplar oluşturmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Yaşam doyumu ile ilgili çalışmaların bu kısa özeti, daha fazla araştırma yapılması ihtiyacını vurgulamaktadır.

Her bireyin farklı kişilik özellikleri vardır ve bu özellikler kişiden kişiye değişir. Kişilik özellikleri benzersiz ve öznel olduğundan, yaşam doyumunun unsurları da kişiden kişiye farklılık gösterir ve aynı zamanda öznedir. “İyi bir hayat yaşama” fikri, yaşam doyumunun değerlendirilmesinin temelinde yer almaktadır. Bu noktada iyi bir yaşamın belirleyicileri kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. İyi bir yaşamın belirleyicisi bazılarında göre fiziksel güç olurken bazılarında göre sağlıklı bir yaşam, başarı, mutluluk ya da huzur olabilir. Bu tamamen bireysel değerlendirmedir ve bu bireysel değerlendirmeler yaşam doyumunu değerlendirmeyi ya da belirlemeyi zorlaştırabilir. Örneğin, yaşlı insanlar için sağlıklı olmak yaşam doyumunun en önemli belirleyicisidir (Pavot ve Deiner, 2009, aktaran; Bozkurt, Keser, ve Zulfikar, 2020). Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ise ebeveyn tutumlarının çocukların psikolojik ve fiziksel açılardan sağlıklı olmasının yanında yaşam doyumlarını da etkilediği ve belirlediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Ercan, 2019; Sarı ve Özkan, 2016).

Literatürde, yaşam doyumu, mutluluk ve psikolojik iyi oluş terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu tamamen doğru olmasa da, bu terimlerin belirli bir dereceye kadar örtüştüğü göz önüne alındığında anlaşılabilir bir durumdur (Veenhoven, 2012). “Dünya Mutluluk Raporu” ([http:// worldhappiness. Report /](http://worldhappiness.Report/)) gibi devam eden projelerde etkileyici bir şekilde kanıtlanan mutluluk yapısı dünya çapında



önemli bir rol oynamaktadır. Mutluluğun çoğu birey tarafından takip edildiği saptanmıştır (Veenhoven, 2012). Mutlu olmak çoğu insan için büyük önem taşıyor gibi görünse de, bu yapının bilimsel olarak sınırlarının belirlenmesi hala zordur (Shin ve Johnson, 1978). Mutluluk kapsayıcı terim olarak kullanılsa da, psikolojik iyi oluş onun daha farklı bir parçası olarak yorumlanabilir ve bu nedenle daha iyi sınırlandırılabilir ve analiz edilebilir. Öznel iyi oluş Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından duygusal ve bilişsel bileşenlere ayırılmışlardır. Burada olumlu ve olumsuz duygu, öznel iyi oluşun duygusal yönleriyle ilişkiliyken, yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel kısmını temsil eder (Schimmack, 2002). Yaşam doyumunu etkileyen değişkenleri anlamak, daha geniş kapsamlı refah ve mutluluk terimlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yol açabilir (Erdogan, Bauer, Truxillo, Mansfield, 2012).

Psikolojik iyi oluş, bir birey için neyin 'iyi' olduğuna dair dünya çapında bir ütopyayı yansıtır. Bu ütopyayı bilgilendirmek ve ulaşılabilir kılmak için, Ryff'ın psikolojik iyi oluş teorisi tarihsel olarak 1) kavramsal, 2) araçsal, 3) nedensel ve 4) müdahaleci yönelim yoluyla ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Bu eğilimler birbirine paralel ilerlemesine rağmen ayrı ayrı açıklanabilir. Kavramsal yönelim, psikolojik iyi oluşun anlam ve özelliklerini anlama, gerekçelendirme ve kuramsallaştırmaya odaklanmıştır (Ryff, 1989; Ryff, 2013; Ryff, 2017). Bu eğilimi takiben Ryff, psikolojik iyi oluşun özelliklerini çeşitli perspektifler ve teorilerle incelemiştir. Antik Yunan filozoflarının (örneğin, Aristoteles'in) mutluluk, eudaimonia, hedonia ve doyum hakkındaki perspektifinden etkilenen Ryff, dokuz temel psikolojik teoriden Psikolojik İyi Oluş'un altı ana yönünü tanıtmıştır (Crisp, 2008; Raibley, 2010; Beecher, 2009; Bloodworth, 2005; Ryff, 1989; Ryff, 2013; Ryff, 2014; Ryff, 2017). Bu bileşenler yaşamın amacı, kişisel gelişim, kendini kabul etme, başkalarıyla olumlu ilişkiler, çevresel ustalık ve özerklidir (Ryff, 1989, Ryff, 2013, Ryff, 2014, Ryff, 2017).

Kavramsal eğilim doğrultusunda, ikinci yönelim, Psikolojik İyi Oluş'un bileşenlerini ölçmek ve farklılaştırmak için Psikolojik İyi Oluş aracının geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Ryan ve Deci, 2001, aktaran; Ahrens ve Ryff, 2006; Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 2008; Westerhof ve Keyes, 2010). Bu bileşenler, hedonik refah (mutluluk ve yaşam doyumu değerlendirmeleri) ve eudaimonic refah (insan potansiyeline ulaşma) dahil olmak üzere Psikolojik İyi Oluş'un iki ana boyutunu oluşturmaktadır (Ahrens ve Ryff, 2006).



Kişisel gelişim, kişinin potansiyelini geliştirme ve kişi olarak büyüme eğilimini ifade eder. Kendini kabul etme, kendine karşı olumlu bir tutum içinde olmayı, iyi ve kötü özellikleri ve geçmiş yaşam hakkında olumlu duygulara sahip olmayı ifade eder. (Ryff, 1989). Bu aynı zamanda "kişisel sınırların kabulü ve kabulü ile birlikte kişisel yeteneklerin ve başarıların tanınması" ile de ilgilidir (Corsini, 1999).

Başkalarıyla olumlu ilişki, diğerleriyle sıcak, güvenilir, olgun, yakın, samimi, üretken, memnun, açık ve istikrarlı etkileşimlerle karakterizedir (Ryff, 1989; Ryff, 2013; Ryff, 2014). Ryff'ın belirttiği gibi, Psikolojik İyi Oluş ölçeğinde yüksek puanlar alan bireyler, ilişkilerini açık tutmakta, sıcak tutmakta, güvenmekte veya başkalarıyla önemli bağları sürdürmekte zorluk çekmemektedir. Bir bireyin psişik koşulları için uygun ortamları seçme veya üretme becerisine atıfta bulunarak, çevresel ustalık (Psikolojik İyi Oluş'un beşinci bileşeni), karmaşık ortamları yönetme ve manipüle etme kapasitesi ve aynı zamanda sağlıklı durumlara doğru çevreyi planlama, düzenleme ve değiştirme yeteneği olarak tanımlanır. (Ryff, 1989, Ryff, 2013). Özerklik, bir kişinin bağımsız olarak bir faaliyete katılabileceği "bağımsızlık ve öz-belirleyicilik durumu" (Corsini, 1999) veya bireyin hareket etmekte özgür hissettiği (Prezza ve Giuseppina Pacilli, 2007) bir özgürlük derecesi olarak görülmektedir. Özerklik yalnızca katılım ve bağımsızlıkla karakterize edilmez, aynı zamanda davranışların düzenlenmesi (öz-denetim), özerklik (Ryff, 1989), özyönetim, öz inisiyatif ve özyönetim (Savicki, 1999) tarafından belirlenir.

Görüldüğü üzere ebeveyn helikopter anne-baba tutumları ile ilgili yurtdışı çalışmalar olmasına rağmen ulusal yazında yeterli çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışma ile alan yazındaki boşluk doldurulacaktır.

Yaygın olarak bilinen ebeveyn tutumlarına son yıllarda eklenen, çocuklara yoğun ilginin gösterildiği, aşırı kontrol ve müdahalenin olduğu helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik iyi oluşu etkilediği gibi, çocukların yaşamlarından alacakları doyumunu da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ebeveynlerin helikopter tutumunun bireylerin yetişkinlik dönemlerinde psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları üzerinde etkisinin olup olmadığını incelenmek amacıyla yapılmıştır.



Bu çalışma anne baba tutumlarında anne babalara yol göstereceği, öğretmen ve yöneticilerde bu anlamda farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca politika belirleyicilerden Milli Eğitim Bakanlığının anne baba tutumları ile ilgili yol gösterici çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Algılanan helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunu yordama durumunu belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama modeli yapısında betimsel bir çalışmadır. Bu model; genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki etkileşimi ve miktarını belirlemede kullanılmaktadır. Gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen ilişkisel tarama modeli, bir değişkene ait bilgiler doğrultusunda diğer değişken veya değişkenlerdeki durumun tahmin edilmesine olanak vermektedir (Büyükkaragöz, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 418 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu İle İlgili Bilgiler (N=418)

		n	%
Cinsiyet	Kız	311	74,4
	Erkek	107	25,6
Ailesinin gelir düzeyini algılama	Yetersiz	26	6,2
	Orta	331	79,2
	Yüksek	61	14,6



Annenin eğitim durumu	Yok	77	18,4
	İlkokul	120	28,7
	Ortaokul	60	14,4
	Lise	153	36,6
	Üniversite	8	1,9
Babanın eğitim durumu	Yok	28	6,7
	İlkokul	86	20,6
	Ortaokul	81	19,4
	Lise	144	34,4
	Üniversite	79	18,9

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu tespit etmek için Yılmaz (2019)'ın geliştirdiği “Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin toplamda 21 maddesi ve 4 alt boyutu vardır. Bu 4 boyut; temel güven konusundaki helikopter tutum, duygusal- kişisel yaşam alanında helikopter tutum, akademik yaşam alanında helikopter tutum, etik- ahlaki konularda helikopter tutum şeklindedir. Ölçekte kişiler anne ve babalarını ayrı ayrı değerlendirmektedir. Ölçek, 4'lü Likert tipte olup 1 (hiç böyle davranmaz) ile 4 (hep böyle davranır) arasında puanlandırılmaktadır. 56 puan ve üzeri helikopter ebeveyn tutumu olarak değerlendirilmektedir. Yılmaz'ın (2019) değerlendirdiği geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .70'ten büyük olarak saptanmıştır.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini tespit etmek için Diener ve Diener (2009) tarafından geliştirilen ve Telef (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır ve maddeler “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen 7'li likert kullanılarak puanlamaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu



göstermektedir. Telef (2013) tarafından ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerini belirlemek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)” kullanılmıştır. Ölçek bir faktörlü, beş madde ve likert tipinde 5’li derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında, orijinalinde yedi basamaklı olan seçeneklerin Türk kültüründe anlaşılma zorluk oluşturacağı düşünüldüğünden basamak sayısı beşe indirilmiştir. Ölçek bir kendini değerlendirme ölçeği olup, 1: Hiç katılmıyorum, 2: Çok az katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Büyük oranda katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum şeklinde puanlandırılmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayısı 0.88’dir (Dağlı ve Baysal, 2016).

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında fakültelerden gerekli izin ve onaylar alındıktan sonra önceden belirlenen gün ve zamanda ölçekler uygulanmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı, ölçeklerin yönergeleri ve sonuçlarının gizli kalacağına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı ile yapılmış, yaşam doyumunu, psikolojik iyi oluş ve helikopter ana-baba tutumu arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, anne ve babaya ilişkin helikopter ana-baba tutumunun yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluşu yordama gücünü anlamak amacıyla Lineer Regresyon analizi, anne ve babayı helikopter olarak algılama durumlarının cinsiyete göre değişimini anlamak amacıyla ki-kare analizi, cinsiyetlerine göre anne ve babayı helikopter olarak algılama açısından farkları anlamak amacıyla t testi, gelir durumuna göre anne ve babayı helikopter olarak algılama açısından farkları anlamak amacıyla Tek Yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ düzeyinde yapılmıştır.



Bulgular

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu, yaşam doyumu ile helikopter ana-baba tutumu arasında korelasyon katsayısı $-.86$ olarak ters yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu, psikolojik iyi oluş ile ana-baba tutumu arasında korelasyon katsayısı $-.78$ olarak ters yönde ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumu ile Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler

			Psikolojik iyi Oluş	Yaşam Doyumu
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	Anne	r	$-.146^{**}$.030
	Baba	r	$-.102^*$.050
Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik	Anne	r	.055	$.120^*$
	Baba	r	.094	$.132^{**}$
Temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik	Anne	r	.031	$.105^*$
	Baba	r	-.064	-.018
Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik	Anne	r	-.006	$.108^*$
	Baba	r	-.044	$.145^{**}$
Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği	Anne	r	-.024	$.109^*$
	Baba	r	-.037	$.109^*$

Anneye ilişkin helikopter ana-baba tutumunun psikolojik iyi oluşu yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu yalnızca “Etik ve ahlaki konularda helikopterlik” boyutunun psikolojik iyi oluşun % 21’ini yordadığı saptanmıştır (Tablo 3).



Tablo 3.

Anneye ilişkin Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumunun Psikolojik İyi Oluşu Yordama Gücü

Model	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	48.209	1.877		25.680	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-1.816	.604	-.146	-3.009	.003
R=.146 R ² =.021 F=9.055 p=.003					
Sabit	46.875	1.911		24.527	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-2.831	.686	-.227	-4.128	.000
Akademik ve okul yaşamı	1.791	.593	.166	3.018	.003
R=.206 R ² =.042 F=9.171 p=.000					
Sabit	46.681	1.956		23.865	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-2.883	.695	-.232	-4.147	.000
Akademik ve okul yaşamı	1.576	.748	.146	2.108	.036
Temel güven ve yaşama becerileri	.438	.923	.032	.475	.635
R=.207 R ² =.043 F=6.177 p=.000					
Sabit	46.229	2.161		21.395	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-3.006	.739	-.242	-4.067	.000
Akademik ve okul yaşamı	1.479	.773	.137	1.913	.056
Temel güven ve yaşama becerileri	.357	.938	.026	.381	.703
Duygusal kişisel yaşam alanında helikopterlik	.431	.872	.031	.494	.621
R=.208 R ² =.043 F=4.686 p=.001					



Anneye ilişkin helikopter ana-baba tutumunun yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu yalnızca “Etik ve ahlaki konularda helikopterlik” boyutunun yaşam doyumunun % 14’ünü yordadığı saptanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

Anneye ilişkin Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumunun Yaşam Doyumunu Yordama Gücü

Model	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	20.871	1.112		18.762	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	1.062	.431	.120	2.464	.014
R=.120 R ² =.014 F=6.073 p=.014					
Sabit	20.552	.1228		16.741	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	.808	.596	.091	1.355	.176
Akademik ve okul yaşamı	.468	.759	.042	.616	.538
R=.124 R ² =.015 F=3.222 p=.041					
Sabit	19,600	1,634		11.998	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	.620	.634	.070	.978	.329
Akademik ve okul yaşamı	.318	.777	.028	.410	.682
Temel güven ve yaşama becerileri	.604	.683	.054	.883	.378
R=.131 R ² =.017 F=2.407 p=.067					
Sabit	20.462	1.798		11.382	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	1.338	.891	.151	1.502	.134
Akademik ve okul yaşamı	1.103	1.036	.098	1.065	.287
Temel güven ve yaşama becerileri	1.354	.946	.120	1.431	.153
Duygusal kişisel yaşam alanında helikopterlik	-.117	.103	-.194	-1.146	.252
R=.142 R ² =.020 F=2.135 p=.076					



Babaya ilişkin helikopter ana-baba tutumunun psikolojik iyi oluşun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu yalnızca “Etik ve ahlaki konularda helikopterlik”, “Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik” ve “Temel güven ve yaşam becerileri” helikopterlik boyutlarının psikolojik iyi oluşu % 38’ini yordadığı saptanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5.

Babaya ilişkin Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumunun Psikolojik İyi Oluşu Yordama Gücü

Model	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	46.846	2.019		23.208	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-1.452	.691	-.102	-2.101	.036
R=.102 R ² =.011 F=4.416 p=.036					
Sabit	44.743	2.166		20.654	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-1.924	.711	-.136	-2.707	.007
Akademik ve okul yaşamı	1.555	.606	.129	2.566	.011
R=.161 R ² =.026 F=5.530 p=.004					
Sabit	46.277	2.273		20.362	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-1.729	.713	-.122	-2.424	.016
Akademik ve okul yaşamı	2.156	.665	.178	3.240	.001
Temel güven ve yaşama becerileri	-2.147	1.002	-.117	-2.143	.033
R=.191 R ² =.037 F=5.249 p=.001					
Sabit	46.744	2.339		19.989	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-1.560	.741	-.110	-2.106	.036
Akademik ve okul yaşamı	2.322	.693	.192	3.348	.001
Temel güven ve yaşama becerileri	-2.016	1.014	-.110	-1.988	.047
Duygusal kişisel yaşam alanında helikopterlik	-.649	.762	-.048	-.852	.394
R=.196 R ² =.038 F=4.116 p=.003					



Babaya ilişkin helikopter ana-baba tutumunun yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu yalnızca “Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik”, “Temel güven ve yaşam becerileri konusunda” ve “Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik” helikopterlik boyutlarının boyutunun yaşam doyumunun % 39’unu yordadığı saptanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6.

Babaya ilişkin Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumunun Yaşam Doyumunu Yordama Gücü

Model	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	21.839	1.666		13.107	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	.577	.570	.050	1.011	.313
R=.050 R ² =.002 F=1.022 p=.313					
Sabit	20.117	1.788		11.248	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	.191	.587	.016	.325	.745
Akademik ve okul yaşamı	1.273	.500	.128	2.544	.011
R=.133 R ² =.018 F=3.754 p=.024					
Sabit	21.225	1.879		11.297	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	.331	.590	.028	.562	.575
Akademik ve okul yaşamı	1.707	.550	.172	3.102	.002
Temel güven ve yaşama becerileri	-1.549	.828	-.103	-1.870	.062
R=.161 R ² =.026 F=3.684 p=.012					
Sabit	20.164	1.922		10.491	.000
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	-.053	.609	-.005	-.087	.930
Akademik ve okul yaşamı	1.331	.570	.134	2.335	.020
Temel güven ve yaşama becerileri	-1.847	.834	-.122	-2.216	.027
Duygusal kişisel yaşam alanında helikopterlik	1.477	.626	.132	2.358	.019
R=.197 R ² =.039 F=4.183 p=.002					



Anneyi helikopter olarak algılama durumları açısından kız ve erkekler arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 7). Erkeklerde anneyi helikopter olarak algılama oranı kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Babayı helikopter olarak algılama durumları açısından kız ve erkekler arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 7). Kızlarda babayı helikopter olarak algılama oranı erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin % 88'i annesinin tutumlarını helikopter, % 45'i babasının tutumlarını helikopter olarak değerlendirmiş, ebeveynlerinin tutumlarını helikopter olarak algıladıkları saptanmıştır.

Tablo 7.

Anne ve Babayı Helikopter Olarak Algılama Durumları

		Helikopter tutum		Normal ilgi sınırları		İlgisiz Tutum		Test ve p
		n	%	n	%	n	%	
Anneyi helikopter algılama	Kız	120	38.6	173	55.6	18	5.8	$\chi^2=7.571$ P=0.023
	Erkek	50	46.7	57	53.3	0	0.0	
	Toplam	170	40.7	230	55.0	18	4.3	
Babayı helikopter algılama	Kız	56	18.0	244	78.5	11	3.5	$\chi^2=14.485$ P=0.001
	Erkek	6	5.6	101	94.4	0	0.0	
	Toplam	62	24.8	345	82.5	11	2.6	

Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu açısından kızların lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Erkekler kızlara göre anneyi “Temel güven ve yaşam becerileri konusunda” daha fazla helikopter görmüşlerdir.



Kızlar erkeklere göre babayı “Akademik / okul yaşamı Konularında”, Duygusal-kişisel yaşam alanında” helikopterlik boyutlarında ve “Algılanan Helikopter Tutumları” toplam puanında daha fazla helikopter görmüşlerdir.

Tablo 8.

Cinsiyetlerine göre anne ve babayı helikopter olarak algılama açısından farklar

	Cinsiyet	N	X	s.s	Test ve p		
ANNE	Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	Kız	311	3.01	.671	t=-1.719	
		Erkek	107	3.13	.622	p=.086	
	Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik	Kız	311	2.47	.711	t=.274	
		Erkek	107	2.45	.901	p=.785	
	Temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik	Kız	311	1.97	.592	t=-3.160	
		Erkek	107	2.18	.599	p=.002	
	Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik	Kız	311	2.86	.612	t=.897	
		Erkek	107	2.80	.565	p=.370	
	Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği	Kız	311	53.65	10.861	t=-1.330	
		Erkek	107	55.32	12.022	p=.184	
	BABA	Etik ve ahlaki konularda helikopterlik	Kız	311	2.86	.601	t=-.291
			Erkek	107	2.88	.516	p=.771
Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik		Kız	311	2.31	.651	t=4.730	
		Erkek	107	1.96	.699	p=.000	
Temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik		Kız	311	1.58	.449	t=-1.485	
		Erkek	107	1.65	.443	p=.138	
Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik		Kız	311	2.47	.587	t=7.337	
		Erkek	107	2.00	.518	p=.000	
Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği		Kız	311	48.05	8.619	t=3.251	
		Erkek	107	44.97	7.871	p=.001	



Gelir durumunu “Yetersiz” olarak algılayanların gelir durumunu “Orta” ve “Yüksek” olarak Algılayanlara göre Psikolojik İyi Oluş, Yaşam Doyumu ve Algılanan Helikopter Baba Tutumları daha iyi olarak saptanmıştır.

Tablo 9.

Gelir durumlarına göre anne ve babayı helikopter olarak algılama açısından farklar

	Ekonomik durum	N	X	S.s.	Test ve p
Psikolojik İyi Oluş	Yetersiz	26	30.77	11.434	F=38.309 p=.000
	Orta	331	43.02	7.315	
	Yüksek	61	45.98	6.910	
Yaşam Doyumu	Yetersiz	26	20.38	4.491	F=4.916 p=.008
	Orta	331	23.41	6.621	
	Yüksek	61	25.25	7.786	
Helikopter Anne	Yetersiz	26	54.19	7.332	F=.077 p=.925
	Orta	331	54.17	11.760	
	Yüksek	61	53.56	9.222	
Helikopter Baba	Yetersiz	26	51.38	8.020	F=9.312 p=.000
	Orta	331	46.36	8.435	
	Yüksek	61	50.38	8.120	



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre, helikopter ebeveyn tutumunun psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) yaptıkları çalışmalarında helikopter ebeveyn tutumu ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedirler. Babaların helikopter ebeveyn tutumlarının annelere göre çocukların psikolojik sağlığını daha az olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Anne olmanın verdiği yoğun koruyuculuk duygusu helikopter ebeveyn tutumunun annelerde babalara oranla daha yoğun yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin % 88'i annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını helikopter olarak algıladıklarını, % 45'i ise babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını helikopter olarak algılayanlarını ifade etmişlerdir. Okray (2016) erkek üniversite öğrencilerinin anne babalarının kız öğrencilerin anne babalarına oranla daha fazla helikopter ebeveynlik özelliği gösterdiklerini, bu sonucun da geleneksel Türk aile yapısı ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada anneye ilişkin helikopter ebeveyn tutumunun yaşam doyumunu yalnızca “Etik ve ahlaki konularda helikopterlik” boyutunda % 14 oranında yordadığı, babaya ilişkin helikopter ana-baba tutumunun da yalnızca “Akademik/okul yaşamı konularında helikopterlik”, “Temel güven ve yaşam becerileri konusunda” ve “Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik” boyutlarında % 39 oranında yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar gerek anne gerekse babanın çocuklarına yönelik uyguladıkları helikopter ebeveyn tutumunun çocuklarının yaşam doyumunu farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Reed ve ark. (2016) yaptıkları çalışmalarında çocuklarının hayatına çok fazla karışan helikopter ebeveyn tutumu sergileyen annelerin çocuklarının yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir (aktaran; Taymaz). Acun-Kapıkıran, Körükcü, ve Kapıkıran, (2014) ise helikopter ebeveyn tutumundan farklı olarak kabul edici ebeveyn tutumunun yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı (2010) Türkiye’de yapılmış ebeveyn tutum ve davranışlarına ilişkin yayınlanmış çalışmaları derledikleri çalışmalarında helikopter ebeveyn tutumunun temel özelliği olan aşırı



koruyucu tutumun çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada anneye ilişkin helikopter ana-baba tutumunun psikolojik iyi oluşu yalnızca “Etik ve ahlaki konularda helikopterlik” boyutunda % 21 oranında, babaya ilişkin helikopter ana-baba tutumunun psikolojik iyi oluşun yalnızca “Etik ve ahlaki konularda helikopterlik”, “Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik” ve “Temel güven ve yaşam becerileri” boyutlarında % 38 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Akademik başarı, özerklik, yaşam hedeflerinin olması, gelecek için olumlu beklentilere ve etkili toplumsal kaynaklara sahip olma psikolojik anlamda iyi olmak için gerekli faktörlerden bazılarıdır (Gizir, 2007). Helikopter ebeveyn tutumu bu faktörler dikkate alınca psikolojik iyi oluşu olumsuz şekilde etkileyen bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) pozitif psikoloji kavramlarıyla helikopter ebeveyn tutumlarının ters yönde ilişkili olduğunu yaptıkları çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla psikolojik iyi oluşun da helikopter ebeveyn tutumundan olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.

Özellikle son yıllarda her toplumda ve her kültürde çocuğun doğumundan itibaren uygulanan aşırı koruyuculuk tutumu normal bir tutum olarak algılanmaya başlamıştır (aktaran; Taymaz, 2019). Araştırmada gelir durumu yüksek olan üniversite öğrencilerinin algıladıkları helikopter anne baba tutumu, gelir durumu düşük olan öğrencilere daha yüksek olduğu saptanmıştır. Helikopter ebeveyn tutumunun daha çok genç anne ve babalarda ve ortalamanın üzerinde sosyoekonomik düzeyi olan ailelerde daha sık rastlandığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Kwon, Yoo ve De Gagne, 2017; Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014, aktaran; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019).

Öneriler

Helikopter ebeveyn tutumuna sahip anne babalar ne kadar iyi niyetli olsalar da, göstermiş oldukları aşırı korumacı ve mükemmeliyetçi tutum çocuklarının psikolojik iyi oluş durumlarına ve yaşam doyumlarını etkilemektedir. Anne babalar helikopter ebeveyn tutumunu kendilerini iyi anne baba olarak görmek ya da göstermek istemelerinden, kendi çocukluk döneminde yaşadıkları eksiklikleri çocuklarının



yaşamalarını istemediklerinden, bu tutumun iyi anne baba olmamanın zaten bir gereği olduğu düşüncesinden hareketle ya da kendi egolarını tatmin etmek için uygulayabilirler. Ancak bu tutumun çocuklarda yaratacağı olumsuz etkilerin unutulmaması gerekir. Çocuk yetiştirmek zor bir iştir. Her anne babanın da çocuklarını yetiştirirken uyguladığı ve kendine doğru gelen tutumları vardır. Bu noktada uygulanan anne baba tutumunun çocuğun kişilik gelişimine ve daha sonraki yaşantısına olumsuz etkiler bırakmasına dikkat etmek gerekir. Çocukla aşırı ilgilenmenin, her şeyin mükemmeli yapmasını istemenin, akademik ve sosyal hayatta gücü üstünde performans göstermesini beklemenin, hata yapmasına, deneye yanıla bir şeyleri öğrenmesine fırsat vermemenin çocuğun kendisini psikolojik olarak iyi hissetmemesine ve yaşam doyumunun da düşmesine sebep olabileceği unutulmamalıdır.

Psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunun bir yordayıcısı olarak algılanan helikopter ebeveyn tutumunun incelendiği çalışmada genç yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemlerinde algıladıkları helikopter anne baba tutumlarını tespit edilmiştir. Aynı çalışma ortaokul ve lise öğrencilerine de uygulanarak onların algıladıkları helikopter ebeveyn tutumu tespit edilip bu tutumu çocuklarına uygulayan anne babalara okulların rehberlik servislerinde görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından seminerler, konferanslar verilebilir. Çocuklarının yaşam doyumlarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmak isteyen anne babaların çocuklarına aşırı ilgi göstermesinin ve herşeyi çocukları adına yapmalarının çocuklara faydadan ziyade zararlar verebileceği uzmanlar tarafından açıklanabilir. Annelerin babalardan daha fazla helikopter ebeveyn tutumu sergilediği sonucundan hareketle özellikle annelere bu tutumun sadece uygulandığı dönemi değil çocuklarının bütün hayatlarını olumsuz bir şekilde etkileyebileceği çeşitli etkinliklerle anlatılabilir.

Helikopter ebeveyn tutumunun sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde daha fazla uygulanan bir tutum olduğu sonucuna göre, sosyoekonomik düzeyi yüksek çevrelerde bulunan okullarda özellikle de özel okullarda benzer araştırmalar yapılarak bu tutumu uygulayan anne babalara olumlu anne baba tutumları ve etkili aile içi iletişim konularında bilgilendirmeler yapılabilir.



Kaynakça

- Acun-Kapıkıran, N., Körükcü, Ö. ve Kapıkıran, Ş. (2014). Erken ergenlikte anne-baba tutumlarının yaşam doyumu ve depresyonla ilişkisi: benlik saygısının aracılık rolü. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4),1237-1252.
- Agyar, E. (2013). Life satisfaction, perceived freedom in leisure and self-esteem: the case of physical education and sport students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 2186–2193.
- Ahrens, C. J. C., ve Ryff, C. D. (2006). Multiple roles and well-being: socio-demographic and psychological moderators. *Sex Roles*, 55, 801-815. 15.11.2020 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/48a4/77ac8b0b73ddf155fb53c33c9b7ed-bc49c95.pdf/> sitesinden erişilmiştir.
- Asthana, H. (2011). Relationship of big five personality factors to subjectivewell-being of adolescents. *Indian J. Social Science Research*, 8, 18–28.
- Baştuğ, G. ve Duman, S. (2010). Examining life satisfaction level depending on physical activity in Turkish and German societies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4892–4895.
- Baudin, N., Aluja, A., Rolland, J. ve Blanch, A. (2011). The role of personality in satisfaction with life and sport. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual.*, 19, 333.
- Beecher, B. (2009). The medical model, mental health practitioners, and individuals with schizophrenia and their families. *Journal of Social Work Practice*, 23 (1), 9–20. 16.11.2020 tarihinde <http://www.tandf.co.uk/journals.https://doi.org/10.1080/02650530902723282/> sitesinden erişilmiştir.
- Berger PL, Luckmann T. (2008). *Gerçekliğin Sosyal İnşası/ Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık, s.70-74.
- Bloodworth, A. (2005). Theories of well-being. *Nursing Philosophy*, 6, 213–215, 15.11.2020 tarihinde <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2005.00220.x/> sitesinden erişilmiştir.



- Bozkurt, V., Keser, A. ve Zulfikar, H. (2020). Factors predicting life satisfaction among social media users. *Journal of Social Policy Conferences*, 78: 47-62. 15.11.2020 tarihinde <https://doi.org/10.26650/jspc.2019.78.0035/> sitesinden erişilmiştir.
- Bradley-Geist J, Olson-Buchanan J. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of overparenting of college students, *Education Training*, 56(4), 314-328.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Corsini, R. (1999). *The dictionary of psychology*. Brunner-Mazel, USA.
- Costa, P.T.; McCrae, R.R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668.
- Crisp, R. (2008). Well-Being. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (ed.), 16.11.2020 tarihinde <http://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/wellbeing/> sitesinden erişilmiştir.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. www.esosder.org Güz-Cilt:15 Sayı:59 (1250-1262) ISSN:1304-0278.
- DeNeve, K.M. ve Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin Journal*, 124, 197.
- Diener, E. ve Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *In Culture and Well-Being*; Springer: Berlin, Germany, pp. 71–91.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J.ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*. 49, 71–75.
- Diener, E.ve Suh, E.M. (2010). Measuring subjective well-being to compare the quality of life of cultures. *In Culture and Subjective Well-Being*; MIT Press: Cambridge, MA, USA, pp. 3–12.
- Ercan, H. (2019). Ergenlerde yaşam doyumunun demografik değişkenler, ebeveyn tutumları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 501-516.



- Erdogan, B., Bauer, T.N., Truxillo, D.M. ve Mansfield, L.R. (2012). Whistle while you work a review of the life satisfaction literature. *Journal of Management*. 38, 1038–1083.
- Fonseca, S., Lencastre, L. ve Guerra, M. (2014). Life satisfaction in women with breast cancer. *Paidéia (Ribeirão Preto)* 24, 295–303.
- Friedman, H.S. ve Kern, M.L. (2014). Personality, Well-Being, and Health. *Psychology*, 65, 719.
- Gale, C.R., Booth, T., Möttus, R., Kuh, D. ve Deary, I.J. (2013). Neuroticism and Extraversion in youth predict mental wellbeing and life satisfaction 40 years later. *Journal of Research in Personality*. 47, 687–697.
- Gana, K., Bailly, N., Saada, Y., Joulain, M., Trouillet, R., Hervé, C., ve Alaphilippe, D. (2013). Relationship between life satisfaction and physical health in older adults: A longitudinal test of cross-lagged and simultaneous effects. *Health Psychology : Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*. 32, 896.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Headey, B., Kelley, J., ve Wearing, A. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression. *Social Indicators Research*. 29, 63–82.
- Hosseinkhanzadeh, A.A. ve Taher, M. (2013). The relationship between personality traits with life satisfaction. *Sociology Mind*, Vol.3, 99-105.
- Hotlar, D.(2017). Helikopter Anne babalar ve Çocukların Benlik Gelişimi, 14.11.2020.tarihinde https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_18194.htm. / sitesinden erişilmiştir.
- Jafari, E., Najafi, M., Sohrabi, F., Dehshiri, G.R., Soleymani, E. ve Heshmati, R. (2010). Life satisfaction, spirituality well-being and hope in cancer patients. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1362–1366.



- Kjell, O.N., Nima, A.A., Sikström, S., Archer, T. ve Garcia, D. (2013). Iranian and Swedish adolescents: Differences in personality traits and well-being. *PeerJ* ,1, e197.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi. İstanbul. 6. Basım.
- Kuykendall, L., Tay, L. ve Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin Journal*, 141, 364.
- Kwon, KA., Yoo, G. ve Bingham, GE. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment? *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 136–145.
- Loewe, N., Bagherzadeh, M., Araya-Castillo, L., Thieme, C. ve Batista-Foguet, J.M. (2014). Life domain satisfactions as predictors of overall life satisfaction among workers: Evidence from Chile. *Social Indicators Research*. 118, 71–86.
- Magee, C.A., Miller, L.M. ve Heaven, P.C. (2013). Personality trait change and life satisfaction in adults: The roles of age and hedonic balance. *Personality and Individual Differences*, 55, 694–698.
- Maher, J.P., Doerksen, S.E., Elavsky, S., Hyde, A.L., Pincus, A.L., Ram, N. ve Conroy, D.E. (2013). A daily analysis of physical activity and satisfaction with life in emerging adults. *Health Psychology*, 32, 647.
- Moksnes, U.K. ve Espnes, G.A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents Gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2921–2928.
- Moller, V. (1996). Life satisfaction and expectations for the future in sample of university students: A research note. *South African Journal of Sociology*, 27 (1), 109-125.
- Morton, R. (1995). Life-satisfaction in patients with head and neck cancer. *Clinical Otolaryngology and Allied Sciences*, 20, 499–503.
- Newman, D.B., Tay, L. ve Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15, 555–578.



- Okray, Z. (2016). Helicopter parenting and related issues: Psychological well being, basic psychological needs and depression on university students. *Current Research in Education*, 2(3), 165-173.
- Park, N., Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Valois, R.F. ve Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. In *Quality-of-Life Research on Children and Adolescents; Social Indicators Research*, Springer: Berlin, Germany, pp. 61–79.
- Pehlivan, Z. (2013). Helikopter Aile Nedir? 14.11.2020 tarihinde <https://tedmem.org/memnotlari/degerlendirme/helikopter-aileler/> sitesinden erişilmiştir.
- Prezza, M. ve Giuseppina Pacilli, M. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in Italian adolescents: The role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of Community Psychology*, 35 (2):151. 18.11.2020 tarihinde <https://doi.org/10.1002/jcop.20140./sitesinden> erişilmiştir.
- Raibley, J. (2010). Well-Being and the priority of values. *Social theory and practice*, 36 (4). 593-620. 15.11.2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/272665225_Well-Being_and_the_Priority_of_Values./sitesinden erişilmiştir.
- Rojas, M. (2006). Life satisfaction and satisfaction in domains of life: Is it a simple relationship? *Journal of Happiness Studies*. 7, 467–497.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069. 15.11.2020 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/7eb5/1dfece/> sitesinden erişilmiştir.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 4, No. 4 (Aug., 1995), pp. 99-104.
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83 (1), 10-28.15.11.2020 tarihinde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24281296/> sitesinden erişilmiştir.



- Ryff, C.D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economy*, 64, 159–178. 15.11.2020 tarihinde <http://aging.wisc.edu/pdfs/4326.pdf/> sitesinden erişilmiştir.
- Ryff, C.D. ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 13. 15.11.2020 tarihinde <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0/> sitesinden erişilmiştir.
- Ryff, C.D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization In A. S. Waterman (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*, 77-98. Washington, DC US: *American Psychological Association*.
- Sarı, T. ve Özkan, İ. (2016). Ergenlerin öznel iyi oluşları ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 29, 155-162.
- Savicki, V. (1999). Cultural work values for supervisors and managers: A cross-cultural look at child and youth care agencies. *Child and Youth Care Forum*, 28 (4), 239, 16.11.2020 tarihinde <https://doi.org/10.1023/A:1021905308717/> sitesinden erişilmiştir.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R.M.ve Funder, D.C. (2004). Personality and life satisfaction: A facet-level analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1062–1075.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. ve Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582.
- Shin, D.C. ve Johnson, D.M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475–492.
- Sousa, L. ve Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 667-676). . San Diego, CA: Academic Press.



- Sümer, N., Gündoğdu-Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Taymaz, A.H.(2019). *Ergenlerin Algıladıkları Helikopter Ebeveyn Tutumları İle Yalnızlık Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Telef, B.B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ): Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(3): 374-384.
- Veenhoven, R. (2012). Happiness: Also Known As “life satisfaction” and “subjective well-being”. *In Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*; Springer: Berlin, Germany, 2012; pp. 63–77.
- Westerhof, G., ve Keyes, C. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17 (2), 110. 17.11.2020 tarihinde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2866965/> sitesinden erişilmiştir.
- Wold, B., Duda, J.L., Balaguer, I., Smith, O.R.F., Ommundsen, Y., Hall, H.K., Samdal, O., Heuzé, J., Haug, E. ve Bracey, S. (2013). Comparing self-reported leisure-time physical activity, subjective health, and life satisfaction among youth soccer players and adolescents in a reference sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 328–340.
- Yener, S. ve Çankır, B.(2017). *İş’te Pozitif Davranış*. Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. Cilt 3, Sayı, Nisan 2019. s.3-30.
- Yılmaz, H.ve Büyükcebeci, A.(2019). Bazı Pozitif Psikoloji Kavramları Açısından Helikopter Ebeveyn Tutumlarının Sonuçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 9(54), 707-744.
- Young, M. H. ve Miller, B. C. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and Family*, 57 (3).



Summary

While raising their children, parents exhibit different attitudes that will significantly affect their children's later life and personality development. The positive attitudes applied by parents are very important for the upbringing of children with a developed sense of responsibility, high self-esteem, physical and emotional health. Different attitudes applied by parents to their children have different effects on children.

A new one has been added to the widely known parental attitudes. Helicopter parental attitude. This term was first used in 1969 by the psychotherapist Haim Ginott. Helicopter parenting; It is a concept that defines excessively perfectionist parents' attitudes, who place children at the center of their life, make continuous plans for their children, manage and intervene on behalf of their children (Berger and Luckmann, 2008). Parents' attitudes to constantly control their children, to show excessive participation in all their actions and to make decisions on behalf of their children are defined as helicopter parenting (Kwon, Yoo and Bingham, 2016).

The helicopter parental attitude, which causes serious problems for children, has started to be seen in different forms in almost every culture, not only in educated parents with middle or upper socioeconomic structure (Pehlivan, 2013).

Purpose of the research

This study was conducted to investigate whether the helicopter attitude of parents has an effect on individuals' psychological well-being and life satisfaction in adulthood.

Method

This study which aims to determine the predictive status of perceived helicopter parental attitude towards psychological well-being and life satisfaction, is a descriptive study in the type of relational scanning model.

Study sample: The study group of the research consists of 418 university students studying in different departments. 74.4% of the participants in the study are girls, 25.6% are boys, 6.2% perceive the income level of their families as insufficient, 79.2% perceive their family's income level as medium, 14.6% perceive their family's



income level as high, 36.6% are mothers High school graduate, 28.7% mother is primary school graduate, 18.4% mother has no education, 34.4% father is high school graduate, 20.6% father is primary school graduate, 19.4% father is secondary school graduate, 18.9% father is university graduate It has been determined.

Analysis of the data: Pearson product-moment correlation analysis to understand the relationships between life satisfaction, psychological well-being and helicopter parental attitude, and understanding the predictive power of life satisfaction and psychological well-being of the helicopter parental attitude towards the mother and father, made with the SPSS 22.00 package program. Linear Regression analysis, chi-square analysis in order to understand the change in perception of mother and father as helicopters according to gender, t test in order to understand the differences in terms of perceiving mother and father as helicopters according to their gender, in order to understand the differences in terms of perception of mother and father as helicopters according to income. One-way analysis of variance was used. The significance level in the comparisons was made at düzeyinde $\alpha = .05$ level.

Data collection tools: “The Perceived Helicopter Parent Attitude Scale (AHETÖ)” developed by Yılmaz (2019) to determine whether the parents of the students have a helicopter attitude, and the “Psychological Well-being Scale” adapted into Turkish by Telef (2013) to determine students' psychological well-being, and “Life Satisfaction Scale (LSS)” adapted to Turkish by Dağlı and Baysal (2016) were used to determine students' life satisfaction.

Results

There was an inverse relationship with a correlation coefficient of -0.86 between life satisfaction and helicopter parental attitude, and a negative correlation coefficient of -0.78 between psychological well-being and parental attitude. As a result of the regression analysis related to predicting the psychological well-being of the helicopter parental attitude towards the mother, it was determined that only the dimension of "helicopter in ethical and moral issues" predicted 21% of psychological well-being.

As a result of the regression analysis regarding the prediction of life satisfaction of the helicopter parental attitude towards the mother, it was determined that only the



dimension of "helicopter in ethical and moral issues" predicted 14% of life satisfaction. The prediction of the psychological well-being of the helicopter parental attitude towards the father, only the dimensions of the helicopter "helicopter in ethical and moral issues", "academic / school life issues" and "Basic confidence and life skills" predicted 38% of the psychological well-being. determined. The prediction of life satisfaction of the helicopter parental attitude towards the father, only 39% of the life satisfaction of the helicopter dimensions of the helicopter "helicopter in the academic / school life issues", "Basic confidence and life skills" and "Emotional-personal life" dimensions predicted. The rate of perception of the mother as a helicopter was found to be higher in males than females. The rate of perception of the father as a helicopter was found to be higher in girls than boys. In addition, 88% of the students participating in the study evaluated their mother's attitudes as helicopters, 45% as their father's attitudes, and it was determined that they perceive their parents' attitudes as helicopters.

Result

Although parents with helicopter parental attitude are well-intentioned, their overprotective and perfectionist attitudes affect their children's psychological well-being and life satisfaction. Since parents want to see or show themselves as good parents and do not want their children to experience the shortcomings in their own childhood, they can apply this attitude to the satisfaction of their own ego, based on the idea that not being a good parent is already a necessity. However, the negative effects of this attitude on children should not be forgotten.

Suggestions

Every parent also has attitudes that are right for them while raising their children. At this point, attention should be paid to the negative effects of the parent attitude applied to the child's personality development and later life. It should be kept in mind that excessive attention to the child, wanting to do everything perfect, waiting for him to perform above his power in academic and social life, to learn something experimentally may cause the child to feel unwell psychologically and his life satisfaction.



ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK VE MENTAL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: KAHTA İLÇESİ ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selim ASLAN¹, Abdulkadir ERTÜRK², Ömer ARUTAY³, Murat ARDIÇ⁴, Ali SONKUR⁵

¹ Öğretmen, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kahta-Adıyaman, selimaslan0404@gmail.com,
ORCID:0000-0001-9651-8231

² Öğretmen, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kahta-Adıyaman, erturka02@gmail.com,
ORCID:0000-0003-0410-925X

³ Öğretmen, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kahta-Adıyaman, omerarutay02@gmail.com,
ORCID:0000-0002-4354-7625

⁴ Kurum Müdürü, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kahta-Adıyaman, muratardic@hotmail.com,
ORCID:0000-0003-1830-3360

⁵ Müdür Yardımcısı, Dilektepe İlkokulu (Doktora öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı), Sincik-Adıyaman, alisonkur02@gmail.com,
ORCID:0000-0001-9651-8231

Geliş Tarihi: 17/11/2020 Kabul Tarihi: 19/01/2021

Öz: Çalışma hayatında birçok stresör ile karşılaşan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeyleri önem arz etmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerini çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, medeni durum, çalışılan okul kademesi ve yaş) incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını Kahta ilçesinde çalışan 282'si erkek 184'ü kadın olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Korelasyonel tarama modeli kullanılan bu çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri, Mental İyi Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada, tükenmişlik ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için korelasyon analizi, tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, çalışılan okul kademesi ve yaş arasındaki ilişkiyi incelemek içinse bağımsız örneklem t- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.



Araştırmada; tükenmişlik ile mental iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, medeni durum ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Çalışılan okul kademesiyle duygusal tükenme arasında; yaş ile kişisel başarı arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ile mental iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken; medeni durum, çalışılan okul kademesi ve yaş ile mental iyi oluş arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, tükenmişlik, mental iyi oluş.



AN INVESTIGATION OF TEACHERS' BURNOUT AND MENTAL WELL-BEING LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES: THE EXAMPLE OF THE KAHTA DISTRICT

Abstract: Professional burnout and mental well-being levels of teachers who encounter many stressors in their working life are important. The general purpose of this study was to examine teachers' Burnout and mental well-being levels in terms of various variables (gender, marital status, school level and age). Participants were teachers working in primary, secondary and high school including 282 men and 184 women working in Kahta district. Maslach Burnout Inventory, Mental Well-Being Scale (WEMIOÖ) and Personal Information Form were used in this study in which correlational scanning model was used. In the study, correlation analysis was performed to determine the direction of the relationship between burnout and mental well-being and independent t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to examine the relationship between Burnout and mental well-being levels, marital status, school level and age. In the research; A negative relationship was found between burnout and mental well-being. It was observed that there was no significant difference between gender, marital status and burnout. Between the level of school at work and emotional exhaustion; A significant difference was found between age and personal achievement. In addition, while a Significant difference was found observed between gender and mental well-being; There was no significant difference between marital status, school level and age and mental well-being.

Keywords: Teacher, burnout, mental well-being.



Giriş

Eğitim sisteminde veli-öğrenci ve öğretmen ayağının en önemli aktörlerinden olan öğretmen, ülkelerin gelişmesinde, vasıflı insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumsal barışın ve huzurun sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal düzene ayak uydurmasında ve kültürel mirasın bir sonraki nesle aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özden, 1999; Saraçoğlu ve Ceylan, 2016). Öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalar sürekli olarak güncellenmekte ve öğretmenlere mesleki anlamda nitelikler kazandırmak için gerekli mesleki eğitimler verilmektedir. Alanyazında eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmenlik mesleği bir iş alanı olarak dikkat çekmektedir (Tezcan, 1985: 325). Demirel (2012) öğretmeni, “Öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden belirlenen amaçlara ulaşmasına rehberlik eden ve onların istendik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi.” olarak tanımlarken, Uludağ (2017) “Belli bir ücret karşılığında özel ya da resmi bir kuruluştaki eğitim faaliyetinde bulunan kişi.” olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde ise öğretmen “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan kişi” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili tanımlar incelendiğinde mesleğin genelde topluma, özelde kendisine, öğrenciye, veliye ve çalıştığı kuruma karşı sorumlulukları olan bir meslek olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda içerisinde birçok stresörü de barındırmaktadır. Alanyazında doktorlar, polisler, psikologlar, öğretmenler bu stresörlere en çok maruz kalan meslek grupları arasında yer almaktadır (Sürgevil, 2006). Kalabalık sınıflar, okulların fiziki anlamdaki yetersizliği, okuldaki evrak işlerinin çokluğu, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, okuldaki disiplin sorunları, ödüllendirmenin yetersizliği gibi etkenler öğretmenlerin diğer meslek grupları içerisinde daha fazla stres yaşamalarının nedenleri arasında gösterilebilir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Türk, 2004). Birçok stresörle karşı karşıya kalan öğretmenler meslek hayatlarının belirli dönemlerinde tükenmişlik sorunu yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra stresle karşı karşıya kalan öğretmenlerin mesleklerini daha iyi icra etmeleri, çağın gerektirdiği mesleki gelişimlerini takip etmeleri için mental iyi oluş düzeyleri de önem arz etmektedir.



Alanyazın incelendiğinde tükenmişlik, Freudenberger'in (1974) çalışmaları ile psikoloji literatürüne girmiştir. Freudenberger'e göre tükenme başarısızlık, yıpranma veya enerji, güç ve potansiyel üzerinde aşırı taleplerde bulunulmasıyla ortaya çıkan bir durumdur ve bu tam olarak, kurumdaki personelin herhangi bir sebepten dolayı tükendiği ve işini yapamaz duruma gelip, amaca hizmet edemediği zamanı işaret etmektedir. Freudenberger (1974: 34) tükenmişliğin bir numaralı semptomlarını, depresyon, yorgunluk, aşırı sinirlilik, uykusuzluk ve rahat olamama olarak belirtmiştir. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği birden fazla semptomu olan fiziksel bitkinlik, süregelen yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, hayata ve diğer bireylere yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve mental bir tükenme sendromu olarak tanımlamışlardır. Pines ve Aranson'a (2003) göre tükenmişlik, bireyin üzerinde oluşan fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk durumudur. Pines iş yaşamına yeni başlayan bireylerin varoluşsal amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yüksek düzeyde bir güdüleme ve beklenti içerisine girdiklerini, ilerleyen aşamalarda bekledikleri varoluşsal anlamlarına ulaşamadıklarında umutsuzluk, çaresizlik ve tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir (Akt. Hurşitoğlu, 2017). Ayrıca tükenmişlik; beklenti ve gerçeklik arasındaki tutarsızlıktan oluşan; kişilerde ilgisizlik hissi oluşturan (Turtulla, 2017, s. 8); mental, duygusal veya bedensel yorgunluğu kapsayan (Dayeri ve Roohani, 2019, s. 77); olumsuz öğrenme hisleri ve yalnızlığa neden olan (Castellanos, 2018, s. 27) ve kişilerin üretebilme kapasitelerinin düşmesi (Leiter, Maslach ve Schaufeli, 2009, s. 204) sonucunda oluşan bir durum olarak da ifade edilmektedir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin üç boyutu üzerinde durmuşlardır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarı duygusunun azalmasıdır. Duygusal tükenme kişinin üstlendiği iş sebebiyle bireye aşırı yüklenilmesi ve duygularının bu durum karşısında tüketilmesi şeklinde tanımlanır. Duygusal tükenme, bir kişinin tükenmişliğinin başlangıcıdır. Tükenmişliğin bu faktörü bireylerle iletişimin zorunlu olduğu meslek gruplarında daha çok görülmektedir. Duygusal açıdan aşırı bir çalışma sürecinde bulunan birey, kendine aşırı yüklenmekte ve diğerlerinin duygusal istekleri karşısında ezilmektedir. Bu duruma tepki olarak bireyde duygusal tükenme oluşmaktadır.



Duyarsızlaşma kişinin bakmakla yükümlü olduğu kişilere karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar göstermesi olarak tanımlar. Bu davranış katı, soğuk ve ilgisiz şekillerde kendini belli eder. Duyarsızlaşma yaşayan birey, kendisini diğer bireylerin sorunlarını çözmede yetersiz hissettiği için duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak görür. Bu birey, insanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan en az düzeye indirir. Bunun yanı sıra Maslach tükenmişliğin alt boyutlarından biri olan duyarsızlaşmayı en sorunlu boyut olarak görmektedir. Bireyin karşılaştığı zorluğun üstesinden başarı ile gelmesi ve kendini yeterli bulması kişisel başarı olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Alanyazında öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerin iş yaşamında yaşadıkları yoğun stresin mesleki anlamda tükenmişliğin önemli etkenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Huebner, Gilligan ve Cobb, 2002: 3). Yapılan araştırmalarda tükenmişlik hissi yaşayan bir öğretmenin duygularını öğrencilerine yansıtmasının çok büyük bir toplumsal karmaşaya neden olduğu, öğretmenlerin dörtte birinin mesleklerini son derece stresli olarak tanımladığı, her dört öğretmenden birinin stres nedeniyle tükenmişlik yaşadığı ve bunun yansımalarının eğitim öğretim sisteminde ciddi anlamda sorunlara yol açtığı belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Dick ve Wagner, 2001; Doğan Yıldırım, 2008; Kyriacou, 2001).

Alanyazında bireylerin yaşadığı tükenmişliğe karşı pozitif psikolojinin kavramları içerisinde yer alan mental iyi oluşun bireyde olumlu duygular oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ryan ve Deci, 2001). Mental iyi oluş Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2004) tarafından “bireyin kendi kabiliyetlerinin farkında olması, hayatında oluşan stresin üstesinden gelebilmesi, iş hayatında verimli ve faydalı olabilmesi, kabiliyetleri doğrultusunda toplumuna katkı yapması” olarak tanımlanmaktadır. Ryan ve Deci (2001) mental iyi oluşu, bireylerin yaşamalarında karşı karşıya kaldıkları stresörlerle baş edebilmeleri ile birlikte bireylerin duygusal, psikolojik ve sosyolojik açıdan iyi olma durumları olarak tanımlamaktadır.

Alanyazında mental iyi oluşu tanımlamak için birden fazla semptomun dikkate alındığı gözlenmiştir. Bu semptomlar; benlik saygısı, tatmin olma, yaşam doyumu, otonomi, iyi sosyal ilişkiler ve patolojik açıdan kendini iyi hissetme olarak ifade edilmektedir (Yavuz, 2006). Semptomlar ele alındığında mental iyi oluş; öznel iyi oluş



ve psikolojik iyi oluş olmak üzere iki alt boyutu içermektedir (Ryan ve Deci, 2001). Bireyde olumsuz duygu durumunun nadiren görülmesi, bireyin olumlu ve yüksek düzeyde bir yaşam doyumuna sahip olması öznel iyi oluş olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Psikolojik iyi oluş ise bireyin var olan potansiyelini en üst düzeyde kullanması ve kendini gerçekleştirmesidir (Waterman, 1993).

İnsan hayatındaki ilişkiler (Kılınç, 2017: 208), hayatın farklı alanlarında ortaya çıkan meydan okumalar, insanın hayatındaki amaçlarını sürdürme eğilimi, kişisel gelişim girişimleri, çevresi ile nitelikli ilişkiler kurma isteği ve umut (Önder ve Mukba, 2017: 105), mental iyi oluşu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Telef, 2013: 375).

Mental iyi oluş, üretkenliğin katkı sağladığı bir kavramdır. Bireyin özel, iş ya da eğitim hayatında sağlayacağı bir başarı, mental iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir (Sarı ve Yıldırım, 2017: 15). Buna ilaveten mental iyi oluşu yüksek olan kişiler; samimi ilişkiler kurma ve ilişkilere güvenme, empatik tepkiler verme, çevresiyle yakın ilişkiler kurmaktan çekinmemeye, başkalarına yardım etme, tutum ve davranışlarını baskı olsa dahi kendi değerlerine göre belirleme, kendi kendini denetleme, ruh haline göre çevre seçme, potansiyelini geliştirme, yaşam amacını kavrama, davranışlarının farkında olma, motivasyon kaynaklarını bilme konusunda mental iyi oluşu düşük kişilere göre daha başarılıdırlar (Ertürk, Kara ve Güneş, 2016: 1725).

Alanyazında mental iyi oluşla ruhsal ve fizyolojik sağlık, hayat kalitesi (Keyes, 2002); yaratıcılık, bağımsızlık sistemi, ilişki kalitesi, verimlilik, uzun yaşama (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005); empati, iyimserlik (Conversano, Rotondo, Lensi, Della Vista, Arpone ve Reda, 2010; Shanafelt vd., 2005) ve öz-saygıyla (Mäkikangas ve Kinnunen, 2003) pozitif bir korelasyon içerisinde olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2004) mental iyi oluşun günlük stresörlere karşı baş etmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleğinin üzerindeki sorumluluğun fazla olması, karşılaştıkları stresörlere ötürü aşırı tükenmişlik yaşamaları ve meslekleri itibarıyla öğrencilerine daha faydalı olmaları için yaşamış oldukları tükenmişlikle nasıl mücadele edecekleri önem arz etmektedir. Mental iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar karşısında daha fazla direnç gösterdikleri yapılan araştırmalarda belirtilmiştir



(Danişment, 2012; Ertürk, Kara ve Güneş, 2016; Yeşiltepe, 2011). Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin mental iyi oluşları sağlanır veya desteklenirse tükenmişlik düzeylerinin azalacağı tahmin edilmektedir. Alanyazında mental iyi oluş ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında manidar ve negatif yönlü bir ilişki; kişisel başarı ile mental iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir (Soner ve Yılmaz, 2020). Bu bakımdan tükenmişlik ve mental iyi oluş arasındaki korelasyon önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlikle karşı karşıya olmaları tükenmişlikle ilgili çalışmaların sürekli güncelleştirilmesini önemli kılmaktadır. Mental iyi oluşun tükenmişlik düzeyini azaltmada önemli bir faktör olacağı düşünülürse tükenmişlik ve mental iyi oluş arasındaki korelasyonun yönü, tükenmişlik ve mental iyi oluşu etkileyen değişkenlerin önemi daha da artmaktadır. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmanın genel amacı, tükenmişlik ve mental iyi oluş arasındaki korelasyonun yönünü belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından ilişkisini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiye herhangi bir müdahalede bulunulmadan yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni tükenmişlik ve mental iyi oluş iken bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışılan okul kademesidir.

Araştırma Grubu

2019- 2020 yılları arasında Adıyaman İli Kahta İlçesinde görev yapan öğretmenler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçsal örneklemedir. “Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapıldığı örnekleme türüdür” (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın katılımcıları Kahta ilçesinde bulunan 15 ilkokul, 8 ortaokul ve 4 lisede çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 147’si ilkokul, 143’ü ortaokul ve 176’sı da lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya toplamda 466 öğretmen katılmış olup 282’si erkek (% 61), 184’ü kadın (% 39) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya



katılanlar 20 ile 65 yaş arasında olup yaş ortalamaları 35'tir. Katılımcıların 382'si (% 82) evli, 84'ü (% 18) bekarıdır. Buna ilaveten katılımcıların kıdem yılı 1 ile 42 yıl arasında değişmekte olup ortalamaları ise 9.25'tir.

Veri Toplama Araçları

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach Tükenmişlik Envanteri, Christina Maslach (1981) tarafından polisler, öğretmenler, hemşireler ve psikiyatristler gibi insanlarla doğrudan iletişim gerektiren sağlık ve hizmet sektöründe çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter 1992 yılında Ergin tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi (5: her zaman – 1: hiçbir zaman) olup 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” olmak üzere üç alt faktör bulunmaktadır. Duygusal tükenme 9 madde, kişisel başarı 8 madde, duyarsızlaşma ise 5 maddeyi kapsamaktadır. Her alt faktörü ayrı ayrı puanlanan ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda puanlar yükseldikçe; kişisel başarı alt faktöründe ise puanlar düştükçe tükenmişlik yükseldiği belirtilmiştir. Ergin (1992) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı duygusal tükenme alt faktöründe .83; duyarsızlaşma alt faktöründe .65 ve kişisel başarı alt faktöründe .72 bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı duygusal tükenme alt faktöründe .87; duyarsızlaşma alt faktöründe .64; kişisel başarı alt faktöründe ise .74 bulunmuştur.

Mental İyi Oluş Ölçeği

Tennant, Hiller ve Fishwick (2007) tarafından İngiltere’de hayatını sürdüren bireylerin mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek Keldal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipi olup (5: Tamamen katılıyorum – 1: hiç katılmıyorum) 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri pozitif puanlanmakta olup ölçekte alınabilecek en az puan 14, en fazla puan ise 70'tir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde mental iyi oluşa işaret ederken, düşük puanlar ise düşük düzeyde mental iyi oluşa işaret etmektedir. Ölçeğin tüm maddeler için Cronbach Alpha



katsayısı .92; bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı .86 bulunmuştur. Ayrıca KMO değeri .85'tir. Ölçeğin maddelerinin toplam varyansın % 51'ini açıkladığı tespit edilmiştir (Keldal, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın problemi belirlendikten sonra problemi ele almaya uygun bir "Kişisel Bilgi Formu", araştırmada kullanılacak "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Mental İyi Oluş Ölçeği" belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra ölçekleri Türkçe alanyazına kazandıran araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulanması için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden; etik standartlar çerçevesinde uygunluğunu araştırmak için ise ilgili üniversitenin "Sosyal ve Beşeri Bilimler Enstitüsünden" Etik Kurul Onayı (Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı, Tarih: 20.10.2020, Sayı:E--804.01-2010200004) alınmıştır. Son olarak ise katılımcılarla iletişime geçilerek ölçeklerin doldurulması sağlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS -22 paket programına aktarılmış ve gerekli varsayımsal (kayıp veri, doğrusallık ve normallik) incelemeler yapılmıştır. Normallik değerleri olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme alt boyutunda çarpıklık değeri .31, basıklık değeri ise -.57; duyarsızlaşma alt boyutunun çarpıklık değeri .65, basıklık değeri ise -.24; kişisel başarı alt boyutunun çarpıklık değeri .18, basıklık değeri ise .07 ve mental iyi oluş ölçeğinin çarpıklık değeri -.08, basıklık değeri ise -.32 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 1,5 ile -1,5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) arasında olduğu görülmüş ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda mental iyi oluş ile tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. "Korelasyon analizi; iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır" (Büyüköztürk, 2011). İki grubun karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.



Bulgular

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya bağlı tükenmişlik ile mental iyi oluş arasındaki korelasyon Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Tükenmişlik ile Mental İyi Oluş Arasındaki Korelasyon

	1	2	3	4
1 Duygusal Tükenme	1			
2 Duyarsızlaşma	.52**	1		
3 Kişisel Başarı	.44**	.39**	1	
4 Mental İyi Oluş	-.46**	-.31**	-.60**	1

**p< .01. N=466

Tablo 1 incelendiğinde mental iyi oluş ile tükenmişliğin alt faktörleri olan duygusal tükenme ($r = -.46, p < .01$), duyarsızlaşma ($r = -.31, p < .01$) ve kişisel başarı ($r = -.60, p < .01$) arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu tükenmişlik ile mental iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermekte ve mental iyi oluş arttıkça tükenmişliğin azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tükenmişliğin alt faktörleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının öğretmenlerin cinsiyetine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Tükenmişliğinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Duygusal Tükenme	Erkek	282	20.45	6.25	1.127	464	.26
	Kadın	184	21.09	5.66			
Duyarsızlaşma	Erkek	282	8.39	2.57	.83	464	.40
	Kadın	184	8.19	2.65			
Kişisel Başarı	Erkek	282	16.87	3.17	2.77	464	.06
	Kadın	184	8.19	2.65			



Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt faktörlerinde aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(464)= 1.127, p> .05$, $t(464)= .83, p> .05$ ve $t(464)= 2.77, p> .05$).

Tükenmişliğin alt faktörleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Tükenmişliğinin Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Duygusal Tükenme	Evli	382	20.92	6.10	1.63	464	.10
	Bekar	84	19.73	5.63			
Duyarsızlaşma	Evli	382	8.33	2.59	.34	464	.72
	Bekar	84	8.22	2.66			
Kişisel Başarı	Evli	382	17.11	3.14	1.27	464	.20
	Bekar	84	17.59	3.00			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt faktörlerinde aldıkları toplam puanları medeni durumlarına göre manidar bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t(464)=1.63, p>.05$, $t(464)=.34, p>.05$) ve $t(464)=1.27, p>.05$).

Tükenmişliğin alt faktörleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.



Tablo 4.

Öğretmenlerin Tükenmişliğinin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans	K T	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlı Fark
DT	Gruplar Arası	547.696	2	273.848	7.742	.000	.032	İlkokul - lise
	Gruplar İçi	16376.613	463	35.371				
	Toplam	16924.309	465					
D	Gruplar Arası	5.618	2	2.809	.412	.663	.001	
	Gruplar İçi	3159.011	463	6.823				
	Toplam	3164.629	465					
KB	Gruplar Arası	.386	2	.193	.020	.980	.000	
	Gruplar İçi	4532.653	463	9.790				
	Toplam	4533.039	465					

KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması,

DT: Duygusal Tükenme, D: Duyarsızlaşma, KB: Kişisel Başarı

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi ile tükenmişliğin alt faktörleri olan duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında manidar bir farklılık görülmezken $[F(2,463)= .412, p > .05]$ ve $[F(2,463)= .020, p > .05]$, duygusal tükenme arasında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir $[F(2,463)= 7.742, p < .05]$. Farkın hangi okul kademeleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre duygusal tükenmişliklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .032$) değerlerine göre elde edilen bu bulgunun önemsenecek bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Tükenmişliğin alt faktörleri olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının öğretmenlerin yaşına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.



Tablo 5.

Öğretmenlerin Tükenmişliğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlı Fark
DT	Gruplar Arası	34.461	2	17.230	.472	.624		
	Gruplar İçi	16889,848	463	36.479			.002	
	Toplam	16924.309	465					
D	Gruplar Arası	20.451	2	10.225	1.506	.22		
	Gruplar İçi	3144.178	463	6.791			.006	
	Toplam	3164.629	465					
KB	Gruplar Arası	59.324	2	29.662	3.070	.04		
	Gruplar İçi	4473.715	463	9.662			.013	41 ve üstü yaş – 20-30 yaş
	Toplam	4533.039	465					

KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

DT: Duygusal Tükenme, D: Duyarsızlaşma, KB: Kişisel Başarı

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile tükenmişliğin alt faktörleri olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken $[F(2,463)= .472, p> .05]$ ve $[F(2,463)= 1.506, p> .05]$, kişisel başarı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir $[F(2,463)= 3.070, p< .05]$. Farkın hangi yaş grubu arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 41 yaş ve üstü grubunda bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre kişisel başarıya bağlı olarak yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .013$) değerlerine göre bu farkın küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6.

Öğretmenlerin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p	Cohen d
Erkek	282	56,09	6,39	3,10	464	.02	.30
Kadın	184	54,25	6,07				

Tablo 6 incelendiğinde mental iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(464)= 3.10, p< .05$). Erkek öğretmenlerin mental iyi oluş puan ortalamaları $\bar{x}=56,09$ olarak bulunurken, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{x}=54,25$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda erkek öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgunun etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ($\eta^2= .30$) olarak bulunmuştur. Bunun sonucunda cinsiyetin mental iyi oluş düzeyi üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin medeni duruma göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız örneklem t- testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Evli	382	55,59	6,20	1,67	464	.09
Bekar	84	54,32	6,80			



Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyleri ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(464) = 1.67, p > .05$). Evli öğretmenlerin mental iyi oluş puan ortalamaları $\bar{x} = 55.59$ iken bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{x} = 54.32$ olarak bulunmuştur. İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Kademesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	75.022	2	37.511		
Gruplarıçi	18555.229	463	40.076	.936	.393
Toplam	18630,251	465			

KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile mental iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(2,463) = .936, p > .05$]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 9.’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Mental İyi Oluş Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	122.055	2	61.027		
Gruplar İçi	18508.196	463	39.975	1.527	.21
Toplam	18630.251	465			

KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması



Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(2,463)= .936, p> .05$]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yaşlarının mental iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda tükenmişliğin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları ile mental iyi oluş arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Alanyazında mental iyi oluş ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında manidar ve negatif yönlü bir ilişki; kişisel başarı ile mental iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir (Soner ve Yılmaz, 2020). Alanyazındaki sonuç bu araştırmada elde edilen duyarsızlaşma ve duygusal tükenme bulgularıyla örtüşürken kişisel başarı bulgusu ile örtüşmemektedir. Bunun sebebi her iki araştırmanın çalışma gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ile tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Alanyazında Gündüz (2004) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ergin (1992) tarafından yapılan araştırmada kadınların duygusal tükenme alt boyutunda, erkeklerin ise kişisel başarı alt boyutunda daha fazla tükenme yaşadıkları tespit edilmiştir. Çelebi (2018) tarafından yapılan araştırmada ise duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmiştir. Elde edilen bulgunun alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermesinin nedeni araştırmaların farklı örneklem ve zaman aralıklarında yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ile mental iyi oluş arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Haring, Stock ve Okun (1984) ve Gündoğdu ve Yavuzer (2012) yaptıkları



araştırmalarında erkeklerin mental iyi oluş düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların sadece öğretmenlik mesleğini yapması ile ilgili olmadığı düşünülmektedir. Kadın öğretmenler okulda öğretmenlik yapsa dahi evlerinde hem çocuk annesi hem de ev hanımı oldukları düşünülürse mental iyi oluş üzerinde farklı değişkenlerinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılabilir (Yeşiltepe ve Çelik, 2014).

Alanyazın incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda medeni durum ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken (Erdemoğlu Şahin, 2007; Izgar, 2001; Lee ve Ashforth, 1993; Maslach ve Jackson, 1981; Sürgevil, 2005); yapılan bazı araştırmalarda medeni durum ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. (Bilir, 2017; Gündüz, 2004). Bu araştırmada ise medeni durum ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre çalışılan okul kademesi ile tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ilkökulda çalışan öğretmenlerin duygusal olarak daha fazla yıpranması ve öğrenciler ile daha fazla bağ kurması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında Cemaloğlu ve Şahin(2007) yapmış oldukları araştırmada duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmazken duyarsızlaşmaya alt boyutunda ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucu yapılan bu araştırmanın sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Bunun yanı sıra çalışılan okul kademesi ile mental iyi oluş arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan alanyazın taramasında çalışılan okul kademesi ile mental iyi oluş arasında bilgimiz dahilinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları alanyazında yapılacak yeni araştırmalara ışık tutma açısından önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre yaş ile tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, kişisel başarı alt



boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kişisel başarı alt boyutunda 41 yaş ve üstü öğretmenlerin 20- 30 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Alanyazı incelendiğinde Izgar (2001) tarafından yapılan araştırmada yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılık olmadığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Ayrıca alanyazında yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu da belirtilmektedir (Dinham ve Scott 1996; Erdemoğlu Şahin, 2007; Ergin, 1995; Izgar, 2001; Lee ve Ashforth, 1993; Maslach ve Jackson, 1981; Tümkaya, 1996).

Bu araştırmada yaş ile mental iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yaş ile mental iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Göcen, 2013) ve bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri yaşları ilerledikçe daha iyiye gittiği belirtilmiştir (Kermen ve Umut 2013). Göcen (2013) ise genç yaşta olan bireylerin hayatlarını düzene koyduğu ve kişiliklerini inşa ettiği dönemde psikolojik iyi oluş düzeylerinin düşük olabileceğini ancak ilerleyen yaşlarda bu durumun daha da iyiye gidebileceğini belirtmiştir.

Yapılan bu araştırmada mental iyi oluş ile tükenmişlik arasında manidar ve negatif bir ilişki bulunmasına rağmen araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışma grubunun sadece bir ilçede toplanması araştırma sonuçlarının genellenebilmesini etkilemektedir. Ayrıca elde edilen bulgular çalışma grubunun verdiği cevaplarla sınırlıdır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle yeni çalışmalara zemin hazırlamak amacıyla bazı önerilerde bulunulabilir. Benzeri bir araştırma, örneklem daha da geniş tutularak farklı bölgelerde uygulanabilir. Öğretmenlerin ilişki içerisinde oldukları yönetici, öğrenci ve veli gruplarının öğretmenlik beklentileri üzerinde araştırmalar yapılması, öğretmenlere bu konuda bilgi sağlaması açısından faydalı olabilir. Öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerini arttırmak ve mesleki tükenmişliklerini azaltmak amacıyla motivasyonu artırıcı eğitimler verilebilir.



Kaynakça

- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bilir, A. (2017). *Yetişkinlerde Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Yaşam Kalitesi ve Mental İyi Oluşla İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*(15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Castellanos, J. (2018). *Gender differences within academic burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the Adult Higher Education Alliance, Orlando, March 8-9, 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590255.pdf> (Erişim Tarihi: 12/05/2019)
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., ve Reda, M. A. (2010). Optimism and its Impact on Mental and Physical Well-Being. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 6: 25-29.
- Çelebi, N.U. (2018). *Öğretmenlerin Kimlik ve Tükenmişlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Danişment, R. (2012). *Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Dayeri, K., ve Roohani, A. (2019). On the relationship between Iranian EFL Teachers' burnout and motivation: A mixed methods study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 77-99.



- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Dick, R. V., ve Wagner, U. (2001). *Stress and strain in teaching: A structural equation approach*. British Journal of Educational Psychology.
- Dinham, S., ve Scott, C.(1996).*Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project*, The annual meeting of the American educational research association, New York.
- Doğan Yıldırım, F. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Baş Etme Yolları: Kilis İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007).*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri: Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 22th September 1992*, Ankara.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K., ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).
- Eryılmaz, A., ve Ercan, L. (2011). Investigating of the subjective well-being based on gender, age and personality traits. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149.
- Freudenberger, H.J. (1974). Personel tükenmişlik. *Sosyal Sorunlar Dergisi*, 30, 159-165.
- Göcen, G. (2013). Pozitif psikoloji düzleminde psikolojik iyi olma ve dini yönelim ilişkisi: yetişkinler üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi*.



- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi ğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115-131.
- Gündüz, B. (2004), *ğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Bazı Mesleki Değişkenlere Göre Yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Haring, M. J., Stock, W. A., ve Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being, *Human Relations*, 37, 645-657.
- Huebner, E.S., Gilligan, T.D., ve Cobb, H., (2002). *Best practices in preventing and managing stress and burnout*. In A. Thomas ve J. Grimes (Eds.) Best Practices inSchool Psychology IV. Bethesda, MD: NASP Publications, p.3.
- Hurşitoğlu, O. (2017) *Araştırma Görevlisi Olarak alışan Doktorlarda Etkileyen Faktörler ve Tükenmişlik Sendromunun Savunma Biçimleri İle İlişkisi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Kahramanmaraş Stc İmam Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Izgar, H. (2001), *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş leği'nin türkçe formu: geçerlik ve güvenirlik alışması. *The Journal of Happiness and Well Being*, 3(1), 103-115.
- Kermen, U. (2013). *niversite ğrencilerinin İhtiyaç Doyumu ve znel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal Of Health And Social Behavior*, 207-222. doi: 10.2307/3090197.
- Kılınç, M. (2017). Psikolojik iyi oluş yordayıcıları olarak zyeterlik ve etkileşim kaygısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 207-216.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 28-35.



- Lee, R. T., ve B. E. Ashford (1993). “A Further examination of managerial burnout: toward an integrated model”. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Leiter, M.P., Maslach, C., ve Schaufeli, W.B. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Lyubomirsky, S., King, L., ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855 doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803.
- Mäkikangas, A., ve Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3): 537-557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00217-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00217-9).
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. (http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf . 29.12.2018 tarihinde edinilmiştir.)
- Önder, F. C., ve Mukba, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide yaşam amacının aracı rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 103-116.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm-eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pines A.M., ve Nunes R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40, 50-64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00856.x>.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.



- Saraçoğlu, A. S., ve Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye, 4.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Volume: 4., Türkiye.
- Sarı, T., ve Yıldırım, M. (2017). Pozitif bir karakter olarak şükür: mental iyi oluş ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *International Journal Of Social Science*, 62, 13-32.
- Shanafelt, T. D., West, C., Zhao, X., Novotny, P., Kolars, J., Habermann, T., ve Sloan, J. (2005). Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal medicine residents. *Journal of General Internal Medicine*, 20(7), 559-564.
- Soner, O., ve Yılmaz, O. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve tükenmişlik düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 668-682. <https://org/doi.10.24315/tred.599742>
- Sürgevil, O. (2005). *Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörler: Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- Tennant, R., Hiller, L., ve Fishwick, R. (2007). *The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (Wemwbs): Development And Uk Validation*. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 63.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.



- Turtulla, S. (2017). Examining levels of job burnout among teachers working in Kosova in terms of different variables. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(6), 285-297.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türk, A. (2004). Öğretmenlerde tükenmişlik. (25 Haziran 2020 tarihinde elde edilmiştir. <http://www.egitim1@mynet.com>.)
- Uludağ, Z. (2017). Tarihten hayata: Öğretmen. *Eğitime Bakış*, 13 (41), 3-5.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.64.4.678>.
- WHO. (2004). *Promoting Mental Health; Concepts Emerging Evidence and Practice*. Summary report, Geneva.
- Yavuz Ç. (2006). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler ve Bazı Kişilik Özellikleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşiltepe, S. S. (2011). *Öğretmenlerde Evlilik Uyumlarının Psikolojik İyi Oluş ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşiltepe, S.S., ve Çelik M.(2014). Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi olma ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(3), 992-101.



Summary

Introduction

Teachers, who constitute an important part of the education system, are exposed to many stressors during educations. Among the main reasons for this; crowded classes, physical inadequacy of school, abundance of paperwork at school, social and political pressures on educational institutions, discipline problems at school, crowded classes, inadequate rewarding. These stressors cause Professional Burnout in teachers. However, as a requirement of the teaching profession, the mental well-being levels of teachers must be at a high level in order to be more beneficial to both their students and the society. However, researches show that one fourth of teachers experience burnout due to stress. In addition, it was found that teachers with high mental well-being were more resistant to the stressors they encountered.

In this context, it is estimated that burnout levels of teachers who Experience burnout will decrease if their mental well-being is provided or supported. In this respect, the fact that teachers are faced with burnout makes it important to constantly update studies on burnout. However, considering that mental well-being will be an important factor in reducing the level of burnout, the direction of the correlation between burnout and mental well-being, burnout and the variables affecting mental well-being become more important.

From this point of view, the general purpose of this study is to determine the direction of the correlation between burnout and mental well-being, and to examine the relationship between burnout and mental well-being with various variables (gender, marital status, school level and age).

Method

This study, which aims to examine the direction of the correlation between burnout and mental well-being and the mental well-being and burnout levels of teachers in terms of various variables is a correlational study. In this context, while the dependant variable of this study is burnout and mental well-being, its independent



variables are gender, marital status, school level and age studied. The University of the research is composed of teachers working in Kahta District of Adıyaman between 2019-2020. The simple of the research is purposive sampling, which is one of the non-random sampling methods. The participants of the research are teachers working in fifteen primary schools, Eight secondary schools and four high schools in Kahta district. 147 of the teachers work in primary school, 143 in secondary school and 176 in high school. A total of 466 teachers participated in the study and 282 were male (61 %) and 184 were female (39 %). The ages of the participants vary between 20 and 65 years old and the average age is 35.382 (82 %) of the participants are married and 84 (84%) are single. In addition, the seniority of the participants varies between 1 and 42 years and their average is 9.25.

In the research, Maslach Burnout Inventory and Mental Well-Being Scale (WEMİÖÖ) were used. Simple linear correlation analysis was conducted to determine the direction of the relationship between burnout and mental well-being in teachers. In addition, unrelated t-test and One-Way Variance Analysis (ANOVA) tests were used to examine teachers' burnout and mental well-being levels in terms of various variables (gender, marital status, school level and age).

Findings (Results)

As result of the analyzes made in this section, the correlation between burnout due to emotional exhaustion, depersonalization due to depersonalization and personal failure and mental well-being and the unrelated t-test and ANOVA results showing the Relationships between independent variables and dependent variables are given.

As a result of the first simple linear correlation analysis, it was found that there is a negative linear correlation between burnout due to emotional exhaustion, depersonalization due to depersonalization, and burnout due to personal failure and mental well-being (Table 1).

Secondly, according to the results of the unrelated t-test, it was determined that gender and marital status did not significantly predict burnout, while the school level studied significantly predicted emotional exhaustion, which is a sub-factor of burnout, and age significantly predicted burnout to personal accomplishment (Tables 2,3,4, 5).



Thirdly, as a result of the analysis, it was determined that marital status, school level and age did not have a significant effect on mental well-being, while gender had a significant effect on mental well-being (Tables 6,7,8 and 9).

Discussion, Conclusion and Recommendations

The direction of the relationship between burnout and mental well-being in this Research; it was examined whether gender, marital status, school level studied, and age significantly predicted burnout and mental well-being. As a result of the analyzes, a negative linear relationship was found between burnout and mental well-being. In addition, while gender and marital status could not predict burnout in a meaningful way, while the school level studied, emotional exhaustion, which is the sub-factor of burnout, significantly predicted burnout to personal success; marital status, school level studied and age did not have a significant effect on mental well-being, and gender had a significant effect on mental well-being. In this context, burnout of the school level and age studied; The reasons of the effects of gender on mental well-being may be a new research topic.



ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL ARAŞTIRMA YAPMA VE MAKALE YAZMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet KURNAZ¹, İbrahim ERDOĞAN², Zehra ATBAŞI³

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, akurnaz@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1134-8689

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ibrahimerdogan_66@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7951-6207.

³ Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, zatbasi@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2758-1277

Geliş Tarihi: 17/11/2020 Kabul Tarihi: 19/01/2021

Öz: Günümüzde öğrenciler ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok bilimsel kongreye katılmakta, projede görev almakta ve bu çalışmalarda yaptıkları bilimsel araştırmaları makalelere dönüştürerek bilimsel yayınlar yapmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda normal ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim programlarında öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak, alanyazında öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve makale yazma becerilerini değerlendirecek bir ölçme aracı mevcut değildir. Bu çalışmada, 40 maddeden oluşan “Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin” geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek verileri doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda, ortaokul 6-8. Sınıf BİLSEM’e devam eden özel yetenekli öğrencilerce yapılmış araştırmalara dayalı olarak yazılmış 250 tam metin makale kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için alanyazın incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış; madde toplam korelasyon, madde analizi ve Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin beş faktörlü bir yapıdan olduğu, beş faktörlü yapının eldeki verilerle uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Ölçek maddelerinin ölçeğin geneli ile orta ve yüksek düzeyde ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin her birinin anlamlı derecede ayırt edici olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, ölçeğin normal ve özel yetenekli öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceğine yönelik kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel araştırma yapma, makale değerlendirme, özel yetenekli öğrenciler



DEVELOPING THE STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH AND WRITING ARTICLE SKILLS ASSESSMENT SCALE

Abstract: Students participate in many national or international scientific congresses, take part in projects, and publish scientific articles based on their scientific projects. In addition to such practices, gifted students receive supplementary education from BILSEM. Scientific research skills are one of the eight basic skills and one of the two academic skills which are to be improved at BILSEM education centers. However, there is no scale that is able to measure these students' scientific research skills. In this study, an evaluation scale that consists of 40 items was designed in order to evaluate scientific research skills. Firstly, literature review was done. Following that, a draft of the scale was formed. After that, the experts examined the scale and finally experts put it into its final form. The last version of the scale was used in 250 evaluation studies. In order to provide construct validity and categorize the data of the results, factor analysis was performed. The factor analysis appropriateness was found as 0.846 in KMO (Kaiser- Meyer- Olkin), and 6392,446 in Barlet test out of 0.000. After 6 weeks, the same items were evaluated for the second time and correlation between the evaluations was determined. The correlation between the two evaluations was calculated as 0,89. According to this, it can be said that the scale is stable. The reliability parameter of the scale was determined as 0,912. Based on these results, it can be said that the scale is valid and reliable.

Keywords: Scientific research skills, article reviewing, gifted students.



Giriş

Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke; güçlü bir gelecek oluşturmak için ulusal ve uluslararası platformda bilim ve teknoloji alanında rekabet edebilecek, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilecek araştıran-sorgulayan bireyler yetiştirme gayreti içerisinde. Bunun için çocuklara erken yaşlarda araştırma-sorgulamaya ve bilimsel bir bakış açısı kazandırmaya yönelik uygulamalara öncelik verilmektedir. Bilimsel bir bakış açısı kazanan çocuklardan; araştırma□sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, yakın ve uzak çevreleri hakkında merak duygusunu sürdürmeleri beklenilmektedir (MEB, 2013).

Çocukların bilimsel bakış açısı kazanmaları; bilimsel bilgi elde etmeye veya bilimsel araştırma yapabilmeye yönelik bilgi, beceri, tutum ve değere sahip olmalarıyla mümkündür. Bunun için çocukların bilimsel araştırma yapabilmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde katkı sağlayan uygulamaların yapılması önem arz etmektedir. Bu nedendir ki günümüzde; araştıran, sorgulayan ve bilgi üreten bireyler yetiştirmek, modern toplumların eğitim kurumlarının en temel hedefleri arasında sayılmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Kaptan, 1995). Bilgiyi sadece tüketen değil, aynı zamanda üreten ve ürettiğini de paylaşabilen araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip öğrencilerin yetiştirilmesi eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biridir. Bu temel amaç anayasanın 42. Maddesi ve 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitimden başlayarak her tür kademe ve düzeydeki okulların, öğrenciye araştırma becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmesi gerekmektedir (Karasar, 1995; Özoğlu, 1994) Bilimsel araştırma yapma ve yazma öğrencilerin soru sorma, araştırma yapma, problem çözme, iletişim kurma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Lee, Deaktor, Hart, Cuevas ve Enders, 2005). Bilimsel araştırma yapma becerileri eğitimciler tarafından öğrencilere kazandırılması gereken en önemli kazanımlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı öğretim kademelerinin öğretim programları incelendiğinde de öğrencilere bilimsel araştırma ve düşünme becerilerinin kazandırılmasına odaklanıldığı görülmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Hesapçıoğlu, 1996).



Bunun yanı sıra ülkemizde son zamanlarda; öğrencilere problem çözme, proje tabanlı öğrenme, iş birlikçi öğrenme gibi, öğrencilere araştırma, sorgulama, bilgi üretme yeterliklerini kazandırmayı amaçlayan yöntemlerin önemsendiği ve öğrencileri üst düzey düşünmeye ve bilimsel araştırma yapmaya isteklendiren; dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje ve performans görevleri gibi uygulamaların derslerde sıklıkla uygulandığı görülmektedir (Metin, 2008; Metin, 2010).

Yapılan incelemeler sonucunda bilimsel araştırma yapabilecek bir bireyin; üst düzey düşünebilen, araştırma-sorgulama yapmaya istekli, iş birliği içerisinde çalışabilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen, mantıksal çıkarım yapabilen ve bilimsel düşünebilen niteliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır (Balcı, 2009; Çepni, 2007; Karasar, 2007a; Büyüköztürk vd. 2008). Bu niteliklere bakıldığı zaman bilimsel araştırma yapacak öğrencilerin belli bir zekâ seviyesinin üstünde ve bazı üstün özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu bakımdan potansiyel bilim insanı olarak nitelendirilen, bulunduğu toplumu ya da ortamı liderlik rolü üstlenerek yönlendiren, bilime duyarlı, merak duyguları yüksek olan ve genel olarak toplumun %3-5'lik bir kısmını oluşturduğu kabul edilen özel yetenekli öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya teşvik edilmesi son derece önemlidir. Üstün zekâlı öğrencilerin; çabuk öğrenme, problem çözebilme, yaratıcı olma, farklı bir hayal gücüne sahip olma, liderlik vasfına sahip olma, duyarlı olma, (Winstanley, 2004) mükemmel uzun süreli belleğe sahip olma, okuduğunu anlama, matematiksel akıl yürütebilme, çok ilginç fikirlere sahip olma, aşırı meraklı olma, çok soru sorma (Heller, Perleth ve Lim, 2005), mükemmeliyetçilik, bağımsız çalışabilme ve sentez yapabilme (Kargı ve Akman, 2003) gibi özellikleri dikkate alındığında bilimsel araştırma yapmaya uygun niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Hızlı değişim ve gelişmenin olduğu bilim çağında öğrencilerin; araştıran, sorgulayan, bilimsel bilgileri öğrenen ve bilimsel gelişmeleri takip edebilmek için bilimsel çalışmaları değerlendirebilen niteliklere sahip olması gerekli görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok bilimsel kongreye katılmakta, projede görev almakta ve bu çalışmalarda yaptıkları bilimsel araştırmaları makalelere dönüştürerek bilimsel yayınlar yapmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler BİLSEM'lerde destek eğitimi almakta ve bu eğitim de bilimsel



araştırma yöntemleri geliştirilmesi hedeflenen sekiz temel beceriden ve iki ana akademik beceriden birini oluşturmaktadır. Ancak bu öğrencilerin yaptığı bilimsel araştırma yapma becerilerini ve yaptıkları araştırma makalelerini değerlendirecek bir ölçme aracı mevcut değildir. Bilimsel çalışmalarını inceleyebilmek ve irdeleyebilmek için ise öncelikle bireylerin bilimsel araştırma yapabilme yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Fakat alanyazında bilimsel araştırma yapabilme yeterliliğini belirleyebilecek ölçek ya da değerlendirme araçlarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Alkan-Dilbaz, Özgelen Yanpar-Yelken, 2012).

Alanyazında yapılan çalışmalar araştırıldığında öğrencilerin yaptıkları bilimsel araştırmalara dayalı olarak yazdıkları makaleleri değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bilimsel araştırma becerilerinin ölçülmesi ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde daha çok duyuşsal alana (tutum ölçeği, kaygı ölçeği, yeterlik ölçeği) yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma konusunda bilişsel yeterlikleri saptamaya dönük geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir.

Yurt içi bilimsel araştırma beceri ve duyuşsal özelliklerinin incelenmesi için yapılan çalışmalar incelendiğinde bilimsel araştırmaya ilişkin daha çok tutumları ölçmeye yönelik Köklü (1992) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği”; Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği”; Çelik, Gazioğlu ve Pesen (2012) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve Korkmaz, Şahin, Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği” isimli ölçeklerin bulunduğu görülmektedir. Bilimsel araştırma becerilerin değerlendirilmesi için Büyüköztürk (1999) tarafından geliştirilen “Araştırma Yeterlikleri Ölçeği” ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel araştırma yapma yeterliklerinin değerlendirilmesine yöneliktir. Öğrencilerin araştırma becerilerin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen bir diğer ölçek de Yıldırım (2007) tarafından hazırlanan “Araştırma Becerileri Ölçeği”dir. Geliştirilen veri toplama aracında ilköğretim öğrencilerinin araştırma ödevlerini hazırlarken nelere dikkat ettiği ve hangi sıklıkta bunları kullandığını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda öğrencilerin araştırma yaparken; dergi ve gazetelerden, ders kitabından, ansiklopedilerden, yararlanma; metinlerin özetini çıkarma ve ana fikrini bulma; araştırma yaparken bilinmeyen sözcükleri bulmak için sözlük kullanma; araştırılan konuları kolayca bulmak için kitabın içindekiler bölümüne bakma; okunulan metinlerdeki ihtiyaç duyulan



bilgileri seçme; okunulan metinleri incelemek amacıyla bilgi parçalarına ayırma ve kavramları ayırt etme ve birbirleriyle karşılaştırma/sınıflandırma; okunulan metinleri kendi cümleleri ile açıklama; okunulan metinlerle ilgili yeni düşünceler üretme; elde edilen yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantı kurma; elde edilen bilgileri düzenleme ve yazma ve araştırma ödevlerinde yararlanılan kaynakları ödevin sonunda gösterme davranışlarını ne sıklıkta kullandıkları öğrencilerin kendi görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı bir tür öz değerlendirme formu niteliğindedir. Bu araç öğrencilerin bilimsel araştırma becerisinden çok ders çalışmak ve bilgi edinmek için yaptıkları araştırmaları değerlendirmeye yöneliktir.

Alkan-Dilbaz, Özgelen ve Yanpar-Yelken (2012) tarafından 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel araştırma becerilerinin ölçülmesi amacı ile geliştirilen ölçek öğrencilerin bilimsel araştırma bilişsel yeterlikleri saptamaya dönük bir ölçme amacıdır. Bu ölçekte öğrencilerin bilimsel araştırma yapma sürecinde araştırma işlem basamakları bilgilerinden “şüphe-merak, problemi belirleme, hipotezi kurma, bilgi toplama, hipotezi test etme, verilerin analizi ve değerlendirme ve sonuçları sunma” becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek, yapısı itibarıyla çoktan seçmelidir.

Ülkemizde on yılı aşkın bir dönemdir TÜBİTAK aracılığı ile lise ve ortaokul öğrencilerine yönelik Bilimsel Araştırma Projeleri Yarışmaları (2204) düzenlenmektedir. Bu araştırma projeleri yarışmaları lise ve ortaokul öğrenimine devam eden öğrencileri temel, sosyal ve uygulamalı bilim alanlarında çalışmalar yapmaya teşvik etmek, çalışmalarını yönlendirmek ve bilimsel gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na Biyoloji, Coğrafya, Değerler Eğitimi, Fizik, Kimya, Matematik, Psikoloji, Sosyoloji, Tarih, Teknolojik Tasarım, Türk Dili ve Edebiyatı ile Yazılım alanlarında düzenlenmektedir. Örneğin 2020 yılında lise düzeyinde yarışmaya 3.004 farklı okuldan 12.697 kız ve 10.831 erkek olmak üzere 23.528 öğrencinin hazırladığı 15.273 proje başvurusu alınmıştır (TUBİTAK, 2020). Yarışmalarda öğrencilerin yaptığı bilimsel araştırmalar standart olmayan bir başvuru ön formu ile değerlendirilmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin yaptıkları bilimsel araştırmalardan üretilen makalelerin değerlendirilmesi için de standart bir değerlendirme aracı mevcut değildir.



Günümüzde özellikle durum çalışması niteliğindeki çalışmalar başta olmak üzere alanda çalışan ve bulunan paydaşların yaptıkları bilimsel çalışmaları yayınlayan bilimsel araştırma dergileri vardır. Bununla birlikte öğrenciler de bilimsel araştırmalar yapıp bu yayınlarını hakemli bilimsel dergilere göndermektedirler. Dergilerin makale kabul süreçleri incelendiğinde dergiler arasında ortak bir değerlendirme formunun bulunmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları bilimsel araştırmalara dayalı olarak yazdıkları özetler, tam metin bildiriler ve makaleler aynı zamanda onların bilimsel araştırma becerilerini de yansıtmaktadır. Çünkü dokümanlar, araştırmadaki katılımcıların faaliyet gösterdiği bağlam hakkındaki yeterlikleri hakkında da veri sağlayabilir. Ayrıca dokümanlarda yer alan bilgiler sorulması gereken bazı sorular ve araştırmanın bir parçası olarak gözlemlenmesi gereken durumları ortaya koyar (Bowen, 2009). Bu nedenle öğrencilerin yaptıkları bilimsel araştırmalara dayalı olarak yazdıkları akademik yayınlardan hareketle öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerinin de yordanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin bilimsel araştırma makaleleri değerlendirme ölçeğinin alanyazında sınırlı sayıdaki ölçek ya da değerlendirme araçlarına katkıda bulunacağına ve bilimsel araştırmaların hangi aşamada, hangi kriterlere dikkat edilerek yapılması gerektiği hakkında araştırma yapacak öğrencilere yol gösterecek niteliktedir. Bu bakımdan değerlendirme ölçeğinin araştırma yapacak öğrencilere rehberlik rolü üstleneceğine inanılmaktadır. Ayrıca bilimsel araştırma yapabilme yeterliliğini değerlendirme ölçeğinin farklı düzeydeki öğrencilerin yaptığı bilimsel çalışmalarını incelemek amacıyla kullanılabilir olması, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara önemli katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde “Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin geliştirilmesi aşaması başlıklar halinde sunulmuştur.



Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu kapsamda araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, sayıca çok elemandan oluşan evrenin tamamı ya da evrenden alınan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmaları kapsamaktadır (Karasar, 1995). Bu çalışmada, öğrencilerin beş yıllık süreçte bir kongreye gönderdikleri 250 makale değerlendirilerek Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Bu yönü ile araştırma bir tür doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2011).

Dokümanlar, yapılan araştırmanın bir parçası olarak çeşitli amaçlara hizmet etmektedirler. Dokümanların beş özel işlevi bulunmaktadır (Bowen, 2009). Birincisi dokümanlar, araştırmadaki katılımcıların faaliyet gösterdiği bağlam hakkında veri sağlayabilir. Geçmiş olaylara tanıklık eden belgeler, geçmişin yanı sıra bugüne ait bilgileri de sunar. Bu tür bilgi ve iç görüşü, araştırmacıların belirli konuların tarihsel kökenlerini anlamalarına yardımcı olabilir ve halen araştırılan olan olgulara etki eden koşulları gösterebilir. İkincisi dokümanlarda yer alan bilgiler sorulması gereken bazı sorular ve araştırmanın bir parçası olarak gözlemlenmesi gereken durumları önerebilir. Üçüncüsü dokümanlar, ek araştırma verileri sağlar. Dokümanlardan elde edilen bilgiler, bir bilgi tabanında yer alabilir. Bu nedenle araştırmacılar, araştırma sürecinin bir parçası olarak analiz edilecek dokümanlar için kütüphane kataloglarına ve arşivlerine göz atarak, görünmeyeni ortaya çıkarabilirler. Dördüncüsü dokümanlar, değişim ve gelişimi izlemek için bir araç sağlamaktadır (Bowen, 2009). Bu açıdan öğrencilerin yazdığı makalelerin bir doküman olarak değerlendirilmesi bu araştırmada yöntem olarak seçilmiştir. Beşinci ise doküman olarak kullanılan makaleler yolu ile öğrencilerin bilimsel araştırma yapma becerileri ile ilgili çıkarımlarda bulunulabileceği düşünülmüştür.



Araştırmada Kullanılan Dokümanlar

Araştırmanın verileri 2012-2016 yılları arasında her yıl düzenlenen bir kongrede sunulmak üzere kabul edilmiş 774 araştırmanın tam metin makalelerinden yararlanılarak toplanmıştır. Bu araştırmalar içerisinde ortaokul (6-8. Sınıf) öğrencilerinin yazdığı makaleler ele alınmıştır. Bu öğrencilerin hepsi BİLSEM öğrencisidir. Bu araştırmalar içerisinde her bir yıla dengeli bir şekilde dağıtılacak şekilde ve Fen Bilimleri (133 makale, %53,2) ve Sosyal Bilimler (117 makale, %46,8) alanlarında yapılmış toplam 250 makale seçilmiştir. Makalelerin 133'ü kadın, 117'si erkekler öğrenciler tarafından yazılmıştır. Yazılan makalelerin araştırmalarının tamamı tarama modelinde olup 73'ü (%69,2) nicel, 66'sı (26,4) nitel ve 11'i (4,4) karma modelde yapılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Çalışmada öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve makale yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik 40 maddeden oluşan bir değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu değerlendirme ölçeği; alanyazın incelemesi, ölçeğin deneme formunun oluşturulması, uzmanların ölçeğe deneme formunu incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğe son halinin verilmesi olmak üzere dört aşamada geliştirilmiştir.

Alanyazın İnceleme Aşaması: Bilimsel araştırma becerisini değerlendirme ölçeği hazırlarken; araştırmacı ilk olarak alanyazında yer alan bilimsel araştırma yöntemi kitaplarını incelemiş (Aziz, 2011; Balcı, 2009; Büyüköztürk ve diğ., 2008; Cresswell, 2003; Çepni, 2007; Ekiz, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2006; Kaptan, 1995; Karasar, 2007a; Karasar, 2007b; Metin, 2016; Seyidoğlu, 2009; Tanrıöğen, 2014), bu kaynaklardan yararlanarak bilimsel bir araştırma yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili bilgi edinmiştir. Ayrıca Büyüköztürk (1996) tarafından geliştirilen ve 43 maddeden oluşan “Araştırmada Yeterlik Ölçeği”nin maddeleri irdelenmiş ve bilimsel araştırma raporlaştırılması-yazımıyla ilgili çalışmalar (Çepni, 2007; Karasar, 2007b; Tural, 2016) incelenmiştir. Şimdiye kadar geliştirilen ölçeklerle ilgili durum yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin bilimsel araştırma makalelerini değerlendirme ile ilgili olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte alanyazın incelenerek; doküman incelerken nelere dikkat edilmesi gerektiği, bir dokümanın nasıl analiz edildiği ve sonuçlarının



nasıl yorumlanacağı ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılmıştır (Cansız Aktaş, 2016; Cresswell, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2010).

Ölçeğin Taslak Formunun Oluşturulması: Bu aşamada, alanyazından elde edilen bilgilerden yola çıkarak 42 maddeden oluşan bir taslak değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu taslak ölçek geliştirilirken bilimsel araştırmalardan yararlanılarak yazılmış bir makalede; problem durumu ve amacı belirlenirken, yöntem, bulgular, sonuçlar, öneriler kısmı ve makale metni yazılırken dikkat edilmesi gereken nitelikler göz önünde bulundurulmuştur. Taslak değerlendirme ölçeği, araştırmanın alt problemlerini de içerecek şekilde altı ana başlık altında 42 maddeden oluşmaktadır. Taslak değerlendirme ölçeğinde her bir maddenin karşısında “Hayır”, “Kısmen ” ve “Evet” şeklindeki kıyaslama ifadeleri yer almaktadır.

Uzmanların Ölçeğin Taslak Formunu İncelemesi: Bu aşamada, araştırmacı tarafından geliştirilen bu değerlendirme ölçeği; alan uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, dil uzmanı ve akademik çalışma yürüten öğretim üyelerine incelemeleri için verilmiştir. Uzmanlardan değerlendirme ölçeğinin; kapsam geçerliliği, dil açısından uygunluğu, maddelerin değerlendirilecek niteliğe uygunluğu ve ölçme-değerlendirme açısından eksik olduğu hususlar yönünden değerlendirmesi istenilmiştir.

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirme Ölçeği Deneme Formunun Oluşturulması: Bu aşamada, uzmanların; değerlendirme ölçeğindeki maddelerle ilgili öneri ve düzenlemeleri dikkate alınarak bilimsel araştırma yeterliliği değerlendirme ölçeğinin son hali verilmiştir. Uzmanlar deneme formu ile ilgili olarak;

- Değerlendirme ölçeğinde her bir maddenin karşısında verilen “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” ifadelerinin “Yapmadı”, “Kısmen Yaptı” ve “Yaptı” şeklindeki ifadelerle değiştirilmesini,
- Değerlendirme ölçeğinde verilen maddelerin yüklemelerinin bu değişikliğe göre yeniden düzenlenmesini,
- Değerlendirme ölçeğindeki “Araştırma Raporunun Yazımı” alt kategorisinin çıkarılmasını,
- Ölçekte araştırmanın yöntemi kısmını değerlendirmede kullanılan maddelere 3, sonuç kısmını değerlendirmede de 1 maddenin daha ilave edilmesini,



- Ölçekteki bazı yazım yanlışlarının, anlam düşüklüklerinin ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesini ve
- Ölçekteki bazı maddelerin tekrar düzenlenmesini önermiştir.

Uzmanların önerileri doğrultusunda deneme formu oluşturulmuştur. Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin bu halinde; araştırmanın problem durumu ve amacını belirleme kategorisinde 10, araştırmanın yöntemini belirleme kısmında 13, araştırmanın bulgularını belirleme kısmında 6, araştırmanın sonuçlarını belirleme kısmında 7 ve araştırmanın önerilerini belirleme kısmında 4 madde olmak üzere toplam 40 madde yer almıştır.

Kapsam geçerliliği uzmanlar tarafından sağlanan ve alt boyutları belirlenen ölçek maddelerine “*Yapmadı=1*”, “*Kısmen Yaptı=2*”, ve “*Yaptı=3*”, “seçenekleri eklenerek 40 maddeden oluşan üçlü likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Kapsam geçerliliği: Uzman görüşü ve alanyazın taraması yoluyla sağlanmıştır.
- Yapı geçerliliği: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yoluyla sağlanmıştır.
- İç tutarlık güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.
- Madde geçerliliğine kanıt sağlamak amacıyla madde ayırt edicilik analizleri ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin kapsam geçerliliği, ölçeğin puanlanması, ölçeğin güvenilirliği, yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, madde toplam korelasyon katsayıları ve ayırt edici geçerlik analizi sonuçları ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği için konunun uzmanlarının görüşü alınır. Konuyla ilgili kapsam belirlenmesi bir yargılamayı gerektirdiğinden, farklı ölçütlere göre değerlendirme yapılmasının engellenmesi için uzmanlar ile ölçeği geliştiren kişi arasında ortak tanımların olması gerekir. Burada maddelerin sunum biçiminin yaptığı farklı tepkiler açısından da bir değerlendirme yapılmış olur (Tavşancıl, 2002).

Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla bilimsel araştırma makaleleri değerlendirme ölçeği deneme formu için uzman görüşü alınmıştır. Oluşturulan 40 maddelik ölçek deneme formu değerlendirilmek üzere bilimsel araştırma yöntemleri dersine giren doktor unvanlı üç uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan ölçekte yer alan maddelerin a) ölçekten çıkarılması, b) aynen kalması, c) düzenlenmesi, d) yeni madde eklenmesi yönünde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendiriciler arasındaki tutarlılığın belirlenmesi amacı ile Kappa analizine tabi tutulmuştur. Uzmanlardan maddelerin hiçbirisi için ölçekten çıkarılması yönünde görüş gelmemiştir. 4 madde için düzenleme önerisi yapılmış ve uzman görüşlerine göre madde düzenlenmiştir. Geri kalan 36 madde için uzmanlardan gelen “aynen kalmalı” görüşü uzmanlar arası Kappa katsayısı 0,761 olarak hesaplanmıştır. Kappa tutarlık değerlendirmesinde 0,61-0,80 arası değerlerin yüksek düzeyde tutarlık (Landis ve Koch, 1977) olduğu dikkate alındığında ölçekteki maddelerin ölçekte kalmasına ilişkin uzman görüşlerinin yüksek düzeyde tutarlık gösterdiği söylenebilir. Bu duruma göre ölçeğin kapsam geçerliliği sağlandığı söylenebilir.

Çalışmada ilk olarak 2012-2016 yılları arasında sunulan bildirimler elde edilmiştir. Bu bildirimlerden örnekleme gidilerek 250 bildiri seçilmiştir. Bu bildirimlerin her birine bir sıra numarası verilmiştir. Araştırmacı ve doktorasını tamamlamış bir alan uzmanı ölçek üzerinde maddelere ilişkin görüşme yaptıktan sonra makaleleri birbirlerinden bağımsız puanlamıştır.

Ölçeğin alt boyutları ve toplamı ile iki araştırmacının verdiği puanlar üzerinden puanlayıcılar arası tutarlılığın belirlenmesi için Kappa iç tutarlık kat sayısı 0,761 olarak hesaplanmıştır. Kappa tutarlık değerlendirmesinde 0,61-0,80 arası değerlerin yüksek düzeyde tutarlık (Landis ve Koch, 1977) olduğu dikkate alındığında ölçekteki söz



konusu maddelerin ölçekte kalmasına ilişkin uzman görüşlerinin yüksek düzeyde tutarlık gösterdiği söylenebilir.

Ölçeğin Puanlanması

Puanlayıcılar tarafından her bir bildiri için bir değerlendirme ölçeği kullanılarak bütün bildirimler “1”-“2”-“3” şeklinde puanlanmıştır. Değerlendirme formu üzerinde “*Yaptı*” seçeneği, 3 puanla değerlendirilmiş olup ölçekte ifade edilen makale yazma kuralı ve araştırma becerisine tamamiyle sahip olduğunu; “*Kısmen Yaptı*” seçeneği, 2 puanla değerlendirilmiş olup ifade edilen makale yazma kuralı ve araştırma becerisine kısmen sahip olduğunu ve “*Yapmadı*” seçeneği ise 1 puanla değerlendirilmiş olup ifade edilen makale yazma kuralı ve araştırma beceri makalede görülmekle birlikte tam ve doğru olarak yapılmadığını göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin sunmuş olduğu bildirimleri değerlendirirken her bir bildirinin aldığı ortalama puan hesaplanmıştır ve bu değere göre yorum yapılmaya çalışılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin hazırladığı bildirimlerin değerlendirmesi sonucunda aldığı puanların düzeylere göre sınıflandırılması $(n-1)/n$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Bildirimlerin aldığı ortalama puan değerinin 1.00-1.66 arasında olması yeterliğe sahip olunmadığı; 1.67-2.33 arasında olması yeterliğe kısmen sahip olduğunu; 2.34-3.00 arasında olması ise yeterliğe tamamiyle sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin taşınması gereken özelliklerden birisi olan güvenilirlik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir (Öncü, 1994). Ölçümlerin kararlılığının yorumlanmasında, iki farklı yaklaşım vardır: Birinci yaklaşım, birbirini izleyen ölçümlerde, bireyin grup içindeki sırasının değişmezliği; ikinci yaklaşım ise birbirini izleyen ölçümlerde ölçme hatalarının büyüklüğü, yani ölçeğin tekrarlı ölçümlerde aynı denekten yaklaşık olarak aynı ölçüm değerini elde etmesi ve dolayısıyla ölçmenin standart hatasının düşük olması ile ilgilidir. Formun tekrarı yöntemi, bir ölçme aracının aynı denek grubuna aynı



koşullarda, önemli derecede hatırlamaları önleyecek kadar uzun, fakat ölçülecek özellikte önemli değişimler olmasına izin vermeyecek kadar kısa bir zaman aralığında iki kez uygulanmasıdır. İki uygulamadan elde edilen ölçüm değerleri korelasyon katsayısı ölçeğin güvenilirlik katsayısıdır (Ercan ve Kan, 2004).

Bu çalışmada faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin güvenilirlik katsayısını hesaplama için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek 250 makaleyi değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu değerlendirme işleminin üzerinden 6 hafta geçtikten sonra aynı makaleler ilk puanlamayı yapan puanlayıcılar tarafından tekrar değerlendirilerek iki değerlendirme arasındaki korelasyon değeri belirlenmiştir. Bu şekilde iki değerlendirme arasındaki güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İki ölçüm arasındaki korelasyon 0,89 hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin kararlı bir yapıda olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayısının *Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı* faktöründe 0,751; *Araştırmanın Yöntemi* faktöründe 0,907; *Araştırmanın Bulguları* faktöründe 0,701; *Araştırmanın Sonucu* faktöründe 0,859 ve *Araştırmanın Önerileri* faktöründe 0,964 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının ise 0,912 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Yapı Geçerliliği

Araştırma kapsamında, ölçme aracının yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli istatistiklerden biridir. Doğrulayıcı faktör analizi ise daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010).



Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi öncesinde örneklem sayısının yeterli olup olmadığı ve verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Elde edilen sonuçlar örneklem sayısının yeterli olduğunu ve ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (KMO= 0,85>0,70; Barlett Sphericity (χ^2 (378)) = 6392,45; p<0,001). SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Faktör çıkarma yöntemlerinden Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin bulunduğu faktörleri daha belirgin hale getirmek ve faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlamak için Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Faktör yükü kesim noktası 0,40 olarak belirlenmiştir. 0,40 ve daha yüksek faktör yükleri ilgili maddenin bulunduğu faktörle yeterince ilişkili olduğunu işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Faktör analizi sonucunda öz-değeri birin üzerinde beş faktör tespit edilmiştir. Öz-değer faktör grafiğindeki eğimin beşinci faktörden sonra bir plato oluşturduğu, sonraki faktörlerin öz-değerlerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak, ölçek maddeleri beş faktör olacak şekilde analiz tekrarlanmıştır. Faktör yükü kesim noktasının altında kalan (m1, m3, m9, m10, m12, m22, m26, m27, m32, m35 ve m36) maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Nihai olarak ölçekte 29 madde kalmıştır. Faktör analizi sonucunda, ölçeğinin faktör yapısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ölçek Maddelerinin Faktörlere Dağılımı ve Faktör Yük Değerleri

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
6	Çalışmanın yapılmasının nasıl bir katkı sağlayacağı (önemi) açıklanmıştır	,783				
5	Çalışmanın neden yapılması gerektiği (gerekçesi) ifade edilmiştir	,746				
8	Çalışmayla ilgili araştırmaların taraması yapılmıştır	,590				



4	Araştırmanın amacına uygun alt amaçları ifade edilmiştir	,585
2	Araştırmanın problem cümlesi/hipotezi doğru şekilde yazılmıştır	,573
7	Çalışmanın daha önce yapılıp yapılmadığı hakkında bilgi sunulmuştur	,402
20	Veri toplama aracının güvenilirliği açıklanmıştır	,923
19	Veri toplama aracının geçerliği açıklanmıştır	,903
14	Araştırmanın örnekleme/katılımcıları açıkça ifade edilmiştir	,867
16	Örneklemin özellikleri hakkında bilgi sunulmuştur	,860
23	Veri analizinde güvenilirliğin nasıl sağlandığı açıklanmıştır	,845
15	Çalışmanın örneklemini nasıl seçtiği açıklanmıştır	,795
13	Araştırmanın evreni ifade edilmiştir	,721
21	Araştırmanın veri toplama süreci açıklanmıştır	,679
17	Araştırmanın problem durumuna uygun veri toplama aracı belirlenmiştir	,627
18	Veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiştir	,620
11	Çalışmada hangi yöntemin / modelin kullanıldığı belirtilmiştir	,401
28	Elde edilen bulgularla ilgili delillere ya da görüşlere yer verilmiştir	,880
29	Bulguları açıklarken araştırmacının görüş ve yorumlarına yer verilmiştir	,816
24	Araştırmanın bulguları açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir	,800
25	Araştırmanın bulguları alt problemler dikkate alınarak açıklanmıştır	,622
31	Araştırmanın sonuçları açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir	,921
30	Araştırmanın sonuçları bulgulara dayalı olarak oluşturulmuştur	,849
34	Araştırmanın sonuçları doğru bir şekilde açıklanmıştır	,918
33	Sonuçlar problem ve alt problem durumları dikkate alınarak ifade edilmiştir	,538



38	Araştırmanın önerileri açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir					,961
40	Araştırmanın önerileri bu alanda çalışacaklara yön gösterici niteliktedir					,957
39	Çalışmada araştırmacının tecrübelerinden yola çıkarak öneriler verilmiştir					,938
37	Araştırmanın önerileri elde edilen sonuçlara uygun bir şekilde verilmiştir					,896
	Öz-değer	8,85	3,60	2,87	2,21	1,57
	Açıklanan varyans (%)	30,52	12,41	9,89	7,63	5,40

Tablo 1 incelendiğinde, ölçekte kalan 29 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0,401 ile 0,961 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, 29 maddenin tamamının ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Beş faktörlü ölçek toplam varyansın %65,84'ünü açıklamıştır.

Ölçekte bulunan maddelerin faktörlere dağılımı göz önünde bulundurularak beş faktör adlandırılmaya çalışılmıştır. Birinci faktörde bulunan 6 madde incelendiğinde bilimsel araştırmanın problem durumu ve amacıyla ilgili olduğu için birinci faktör “*Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı*” şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktörde bulunan 11 madde incelendiğinde bilimsel araştırmanın yöntemi ile ilgili olduğu için ikinci faktör “*Araştırmanın Yöntemi*” şeklinde adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde bulunan 4 madde incelendiğinde bilimsel araştırmanın bulguları ile ilgili olduğu için bu faktör “*Araştırmanın Bulguları*” şeklinde adlandırılmıştır. Dördüncü faktörde bulunan 4 madde incelendiğinde bilimsel araştırmanın sonucu ile ilgili olduğu için bu faktör “*Araştırmanın Sonucu*” şeklinde adlandırılmıştır. Beşinci faktörde bulunan 4 madde incelendiğinde bilimsel araştırmanın önerileri ile ilgili olduğu için bu faktör “*Araştırmanın Önerileri*” şeklinde adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile keşfedilen beş faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilerek test edilmiştir. DFA ile önceden



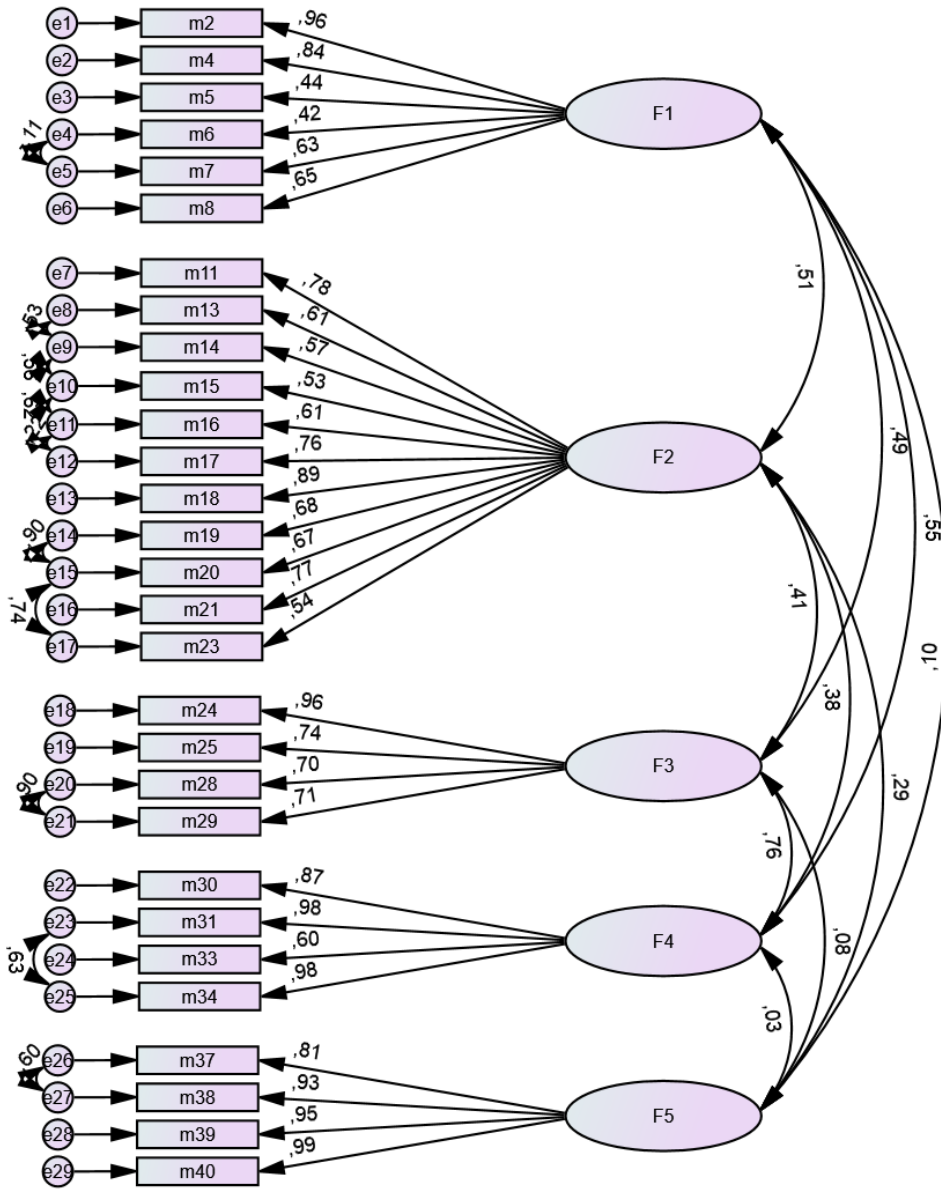
belirlenmiş bir yapının toplanan veriler ile ne derece uyumlu olduğu test edilebilir (Çokluk vd., 2010). Bu doğrultuda, ölçme aracının beş faktörlü yapısının elde edilen veriler ile doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. Daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için, modifikasyon indeks değerleri incelenmiş ve bazı maddelerin hata değerleri arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır (Şekil 1). AMOS 24.0 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Test edilen beş faktörlü modelin uyum değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Beş Faktörlü Modele Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	2,28	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,07	Browne ve Cudeck, 1993
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,08	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,95	McDonald ve Marsh, 1990
TLI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,94	
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,86	Tanaka and Huba, 1985;
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,81	Jöreskog ve Sörbom, 1984

Tablo 2 incelendiğinde, ölçme aracının beş faktörlü yapısının toplanan veriler ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. DFA sonucunda ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,42 ile 0,99 arasında değerler almıştır. Test edilen beş faktörlü model Şekil 1’de gösterilmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı, $\chi^2=702,33$; $sd=308$; $p<0,001$

Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ve Ayırt Edici Geçerlik Analizi

Sonuçları

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinden alınan puanlar en yüksekten en düşük puana doğru sıralandığında, sıralamanın her iki ucundan alınan %27'lik grupların her bir maddeden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması madde analizi olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Madde analizi sonuçları, ölçme aracının ayırt edicilik düzeyi



hakkında bilgi vermektedir. Faktörlerden alınan toplam puanlar normal dağılım varsayımını karşıladığı için parametrik analiz teknikleri kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Alt ve üst gruplar birbirinden bağımsız oldukları için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin ölçeğin geneli ile göstermiş olduğu ilişkileri incelemek için ise madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Maddelerinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri ve Ayırt Edicilik Düzeyleri

Faktör	Madde numarası	Madde toplam korelasyonu	Grup						t
			Üst %27			Alt %27			
			N	Ort	Ss	N	Ort	Ss	
Araştırmanın Durumu ve Amacı	m2	0,66	68	2,93	0,26	68	1,34	0,64	18,99**
	m4	0,62	68	2,97	0,17	68	1,63	0,77	13,98**
	m5	0,59	68	2,60	0,67	68	1,46	0,72	9,59**
	m6	0,61	68	1,99	0,95	68	1,15	0,50	6,43**
	m7	0,36	68	1,19	0,50	68	1,01	0,12	2,85**
	m8	0,34	68	1,46	0,72	68	1,15	0,50	2,91**
Araştırmanın Yöntemi	m11	0,51	68	2,85	0,36	68	1,72	0,69	12,05**
	m13	0,68	68	2,37	0,84	68	1,10	0,39	11,20**
	m15	0,68	68	2,40	0,85	68	1,18	0,42	10,62**
	m16	0,73	68	2,60	0,72	68	1,26	0,48	12,84**
	m17	0,70	68	2,71	0,62	68	1,32	0,63	12,82**
	m18	0,71	68	2,24	0,88	68	1,06	0,24	10,61**
	m19	0,66	68	1,68	0,89	68	1,01	0,12	6,09**
	m20	0,66	68	1,62	0,86	68	1,01	0,12	5,70**
Araştırmanın Bulguları	m21	0,58	68	2,87	0,42	68	1,50	0,66	14,45**
	m23	0,57	68	1,38	0,71	68	1,00	0,00	4,42**
	m24	0,59	68	2,93	0,31	68	1,51	0,63	16,44**
	m25	0,54	68	2,82	0,52	68	1,13	0,38	21,69**



	m28	0,44	68	1,53	0,80	68	1,04	0,21	4,84**
	m29	0,43	68	1,57	0,85	68	1,01	0,12	5,35**
Araştırmanın Sonucu	m30	0,83	68	2,90	0,39	68	1,50	0,59	16,35**
	m31	0,89	68	2,94	0,29	68	1,60	0,60	16,48**
	m33	0,68	68	1,69	0,89	68	1,00	0,00	6,44**
	m34	0,89	68	2,96	0,27	68	1,62	0,60	16,79**
Araştırmanın Önerileri	m37	0,84	68	1,35	0,73	68	1,06	0,24	3,17**
	m38	0,95	68	1,41	0,80	68	1,01	0,12	4,07**
	m39	0,91	68	1,34	0,73	68	1,00	0,00	3,85**
	m40	0,94	68	1,37	0,75	68	1,00	0,00	4,04**

**p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin t değerlerinin anlamı olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Ayrıca, alt ve üst grupta yer alan katılımcıların madde puanlarına ait ortalamalarının üst grupta yer alan katılımcıların lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçekteki maddelerin her birinin anlamlı derecede ayırt edici olduğunu göstermiştir. Hesaplanan madde toplam korelasyon değerleri ise ölçek maddelerinin ölçeğin geneli ile orta ve yüksek düzeyde ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ölçme aracının iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yolla aynı zamanda öğrencilerin bilimsel araştırma yapma becerileri de değerlendirilebilir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, geçerlilik ve güvenilirlik oranları yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği uzman görüşlerine ve alanyazına göre kapsam geçerliliğine sahiptir. Ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının ise 0,912 olduğu, alt boyutlarının da 0,701-0,964 arasında olduğu; dolayısı ile ölçeğin bilimsel araştırma becerilerinin ölçülmesinde güvenilir bir



ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazdığı bilimsel araştırma makalelerini ve buna dayalı olarak bilimsel araştırma becerilerini değerlendirmek için kullanılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşü alınmıştır. Kapsam geçerliği bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Tavşancıl (2002) da kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için uzman görüşü alınması gerektiğini ifade eder. Konuyla ilgili kapsam belirlenmesi bir yargılamayı gerektirdiğinden, farklı ölçütlere göre değerlendirme yapılmasının engellenmesi için uzmanlar ile ölçeği geliştiren kişi arasında ortak tanımların yapılması gerekir. Burada maddelerin sunum biçiminin yaptığı farklı tepkiler açısından da bir değerlendirme yapılmış olur. Bu araştırmada da deneme formunun oluşturulmasında kapsam geçerliğinin sağlanması için araştırmacı dışında üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar arası görüşlerin tutarlılığının hesaplanmasında Kappa analizi yapılabilir. Bu araştırmada da kapsam geçerliğine ilişkin uzmanlar arası tutarlı katsayısı 0,761 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch (1977) da Kappa tutarlık değerlendirmesinde 0,61-0,80 arası değerlerin yüksek düzeyde tutarlık olduğunu belirtmiştir. Buna göre Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğindeki maddelerin ölçekte kalmasına ilişkin uzman görüşlerinin yüksek düzeyde tutarlık gösterdiği söylenebilir. Günümüzde pek çok alanda olduğu gibi bilimsel araştırma ve yazım konusunda da yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler izlenerek gelecek yıllarda öğrencilerin araştırma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin yeni ölçekler geliştirilebilir. Öğrencilerin bilimsel araştırma becerileri ile ilgili aldıkları eğitimlere bağlı olarak bu becerilerde oluşan gelişmelere göre ölçeğin kapsam geçerliği genişletilebilir.

Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin madde korelasyon katsayıları ve ayırıcılık gücünün hesaplanmasında üst ve alt %27'lik dilimdeki öğrencilerin puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu ölçütle her bir madde için madde puanları dağılımı incelenir. Her bir madde için, üst gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalaması ile alt gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalaması arasındaki farkın manidarlığı t testi ile sınanır. Buradaki t değeri, alt ve üst gruplar birbirinden bağımsız olduğu için, bağımsız



gruplar için uygulanan t testidir. Hesaplanan t değerine "Ayrırcılık Gücü İndeksi" adı verilmektedir (Tavşancıl, 2005;Tezbaşaran, 2004). Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinden alınan puanlar en yüksekten en düşük puana doğru sıralandığında, sıralamanın her iki ucundan alınan %27'lik grupların her bir maddeden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması madde analizi olarak ifade edilmektedir Madde analizi sonuçları, ölçme aracının ayırt edicilik düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Faktörlerden alınan toplam puanlar normal dağılım varsayımını karşıladığı için parametrik analiz teknikleri kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Alt ve üst gruplar birbirinden bağımsız oldukları için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin t değerlerinin anlamı olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Ayrıca, alt ve üst grupta yer alan katılımcıların madde puanlarına ait ortalamalarının üst grupta yer alan katılımcıların lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçekteki maddelerinin her birinin anlamlı derecede ayırt edici olduğunu göstermiştir. Hesaplanan madde toplam korelasyon değerleri ise ölçek maddelerinin ölçeğin geneli ile orta ve yüksek düzeyde ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ölçme aracının iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

Likert tipi ölçeklerde güvenilirlik Cronbach Alpha formülüyle hesaplanabilir ve 0,70 ve üzerinde hesaplanan değerler güvenilir kabul edilebilir (Cronbach, 1951). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının *Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı faktöründe* 0,751; *Araştırmanın Yöntemi faktöründe* 0,907; *Araştırmanın Bulguları faktöründe* 0,701; *Araştırmanın Sonucu faktöründe* 0,859 ve *Araştırmanın Önerileri faktöründe* 0,964 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının ise 0,912 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin araştırma yapma ve makale yazma becerileri geliştikçe ilerleyen dönemlerde tartışma yazma boyutunda bir alt boyut eklenebilir.

Ölçeğin taşınması gereken özelliklerden birisi olan güvenilirlik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir (Öncü, 1994). Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı test-tekrar test yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Büyüköztürk (2005) de ölçeklerin kararlılıklarının



belirlenmesi açısından güvenilirliklerinin hesaplanmasında test-tekrar test yönteminin kullanılabilmesini ve bu durumda ilk puanlama ile ikinci puanlama arasında korelasyon değerinin dikkate alınabileceğini belirtir. İki uygulamadan elde edilen ölçüm değerleri korelasyon katsayısı ölçeğin güvenilirlik katsayısıdır (Ercan ve Kan, 2004). Bu araştırmada da iki ölçüm arasındaki korelasyon 0,89 hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin kararlı bir yapıda olduğu söylenebilir.

Ölçme aralarının yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanır. Açımlayıcı faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli istatistiklerden biridir. Doğrulayıcı faktör analizi ise daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2010). Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçme aracının beş faktörlü yapısının toplanan veriler ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmaktadır. DFA sonucunda ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,42 ile 0,99 arasında değerler almıştır. Çokluk vd., (2010) belirttiği ölçütlere göre ölçeğin öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve makale yazma becerilerini değerlendirmeye ilişkin beş faktöre sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör “*Araştırmanın Problem Durumu ve Amacı*”, ikinci faktör “*Araştırmanın Yöntemi*”, üçüncü faktör “*Araştırmanın Bulguları*”, dördüncü faktör “*Araştırmanın Sonucu*” ve beşinci faktör de “*Araştırmanın Önerileri*” olarak belirlenmiştir.

Bilimsel araştırma öğrencilerin soru sorma, araştırma yapma, problem çözme, iletişim kurma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Lee vd., 2005). Bu beceriler eğitimciler tarafından öğrencilere kazandırılması gereken en önemli kazanımlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek normal zekâyâ gerekse üstün zekâyâ sahip öğrencilerin eğitiminde gerçek yaşamda pratik problem çözebilme becerilerini geliştirmeleri ile, günlük hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkabilecek yenilikçi öneriler ve alternatif süreçler üretebilmeleri oldukça önemlidir. Günümüz eğitim programlarında öğrencilerin akademik başarısını (bilişsel), motivasyonunu, tutumunu ve değer yargılarını (duyuşsal) artırmaya, el becerisini, teknik bilgisini ve vücut kaslarının koordinasyonunu (psiko-motor öğrenme alanları) geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılmasının yanı sıra bilimsel araştırma yapabilme becerilerini



kazandırmaya yönelik eğitimler de verilmektedir. Özellikle özel yetenekli öğrenciler için BİLSEM’lerde başlı başına öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirebilmek için temel ve üst düzey becerilerin öğretimi yapılmakta ve bu öğretilere yönelik projeler yürütülmektedir. Bu merkezlere ilk defa gelen bir öğrencinin hangi yetenek ya da zekâ seviyesine sahip olduğunu belirlemeye yönelik standart testler kullanılmakta fakat öğrencinin bilimsel araştırma becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmeye yönelik herhangi bir standart testin kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini hangi yönden geliştirmesi gerektiğine, öğrencinin başlangıç düzeyinde mi yoksa daha üst düzeyde mi araştırma becerisine sahip olup olduğuna yönelik bir fikre sahip olunmamasına neden olmaktadır. Özellikle bir ülkenin geleceğinin şekillenmesine yön verecek özel yetenekli öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ile araştırma yapmaları ve bunları rapor haline getirebilme becerilerinin desteklenmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bilimsel araştırma becerileri ve makale yazma eğitimi verilecek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri bu ölçek aracılığı ile belirlenebilir.

Bilimsel araştırma yapmak isteyen bir öğrenciden, alanyazını tarama, veri toplama, veri analiz etme ve sonuçları yorumlayarak raporlaştırmak gibi kazanımları elde etmesi beklenmektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen değerlendirme ölçeği; bilimsel araştırmaların hangi aşamada, hangi kriterlere dikkat edilerek yapılması gerektiği hakkında araştırma yapacak öğrencilere yol gösterecek niteliktedir. Bu bakımdan değerlendirme ölçeğinin araştırma yapacak öğrencilere rehberlik rolü üstleneceğine inanılmaktadır. Ayrıca bilimsel araştırma yapabilme yeterliliğini değerlendirme ölçeğinin farklı düzeydeki öğrencilerin yaptığı bilimsel çalışmalarını incelemek amacıyla kullanılabilir olması, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara önemli katkı sağlayacaktır.

Öneriler

1. Günümüzde pek çok alanda olduğu gibi bilimsel araştırma ve yazım konusunda da yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler izlenerek gelecek yıllarda öğrencilerin araştırma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçekler geliştirilebilir.



Öğrencilerin bilimsel araştırma becerileri ile ilgili aldıkları eğitimlere bağlı olarak bu becerilerinde oluşan gelişmelere göre ölçeğin kapsam geçerliği genişletilebilir.

2. Öğrencilerin araştırma yapma ve makale yazma becerileri geliştikçe ilerleyen dönemlerde tartışma yazma boyutunda bir alt boyut eklenebilir.
3. Geliştirilen ölçeğin öğrencilerin bilimsel araştırma yapma ve makale yazma becerilerini değerlendirmek için özel yetenekli öğrencilerin yazdığı dokümanlar üzerinden değerlendirilmesi yapılmıştır. Dolayısıyla ölçeğin normal gelişim gösteren öğrencilerle farklı okul türlerinde eğitim gören öğrencilerin bilimsel araştırma makalelerini değerlendirmek için kullanılarak uygulama boyutu ve güvenilirliği yoklanabilir.
4. Alanda yapılacak çalışmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
5. Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapma ve Makale Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği bilimsel araştırma makaleleri yayınlayan dergilerde makale süreci değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.
6. Nitel ve nicel çalışmaların ayrı ayrı değerlendirilmesi için farklı ölçekler geliştirilebilir.
7. Fen bilimleri, Sosyal Bilimler, Matematik, Sanat, Spor, Edebiyat vb. alanlarda yapılan araştırmalar için her bir alana has ölçekler geliştirilebilir.
8. Bilimsel araştırma sürecinde öğrencilerin davranışları gözlenerek bir ölçek geliştirilebilir.



Kaynakça

- Alkan-Dilbaz, G., Özgelen, S. ve Yanpar-Yelken, T. (2012). Araştırma becerileri testinin (ABT) geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 305-332.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Büyüköztürk Ş. (2005). *Veri Analizi El Kitabı. Ankara (5.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18, 257-269
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1989). *A Primer of LISREL, Basic Assumptions and Programming for Confirmatory Factor Analysis Models*. New York: SSpringer.
- Cansız Aktaş, M. (2016). Nitel veri toplama araçları, 337-371, M. Metin (Ed), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (3. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. (2011). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*, 273-285.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. United States of America: Sage Publications.



- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16 (3), 297- 333.
- Çelik, V. (1998). Bilgi toplumunun eğitim sistemi ve geleceğe yönelik eğilimler. *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 4(19), 829-836.
- Çelik, H.C., Gazioğlu, S. ve Pesen, C.(2012). Development of a scale to measure teacher candidates' toward research. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 105-121.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 363-382.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan İ., ve Kan İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3):211-16.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*, (6th Ed.). McGraw-Hill, New York.
- Heller, K. A., Perleth, C., ve Lim, T. K. (2005). The munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 147-197). New York: Cambridge University Press.
- Hesapçıoğlu, M. (1996). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*. 2(7), 21-28.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With The Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma teknikleri*. (2.Basım). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.



- Karasar, N. (2007a). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007b). Araştırmalarda Rapor Hazırlama (14.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargı, E., ve Akman, B. (2003). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip ÜY çocuklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 212-214.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Köklü, N. (1992). Araştırmaya yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 16, 86: 27-36.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977) "The measurement of observer agreement for categorical data". *Biometrics*. Cilt. 33, say. 159-174
- Lee, O., Deaktor, R. A., Hart, J. E., Cuevas, P., ve Enders, C. (2005). An instructional intervention's impact on the science and literacy achievement of culturally and linguistically diverse elementary students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(8), 857-887.
- McDonald, R. P., ve Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2), 247.
- MEB (2013). *ÜY Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html (Erişim Tarihi:15.10.2020))
- Metin, M. (2008). Performans değerlendirmenin öğretmen adayları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 354, 28-35.
- Metin, M. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için hazırlanan performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursunun etkililiği* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Metin, M. (2016). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öncü H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Matser Basım.



- Özoğlu, S. Ç. (1994). Bilim ve eğitim ilişkileri. *Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara*, 75, 83.
- Seyidoğlu, H., (2009). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tanaka, J. S., ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197-201.
- Tanrıoğen, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 77-89.
- TUBİTAK, (2020). https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2750/web_basvuru_yapan_projeler_2020.pdf adresinden 07.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Tural, G. (2016). Bilimsel araştırma yapma süreci ve etik kuralları, 471-498; M. Metin (Ed), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Winstanley, C. (2004). *Too Clever By Half: A Fair Deal For Gifted Children*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2010). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, S. (2007). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.



Summary

It is required for students to research, ask, learn scientific knowledge, and evaluate scientific work in order to follow scientific studies in this age group because changes and developments happen very fast. Gifted students participate in many national or international scientific congresses, take part in projects, and publish scientific articles based on their practices. At the same time, they receive extra education from BİLSEM and in BİLSEM's program scientific research skill is one of the eight basic skills and is one of the two academic skills which are to be improved. However, there is no scale that can measure these students' scientific research skills. In order to examine and evaluate scientific studies, individuals primarily need scientific research skills. However, in literature review it is observed that the number of scales or evaluation tools are limited in determining scientific research skills.

This study will contribute to the number of scales or evaluation tools and guide students in their scientific research. It will show them which criteria to use in which method. It is believed that this study will guide students through their research process.

The Process of Development of Data Collecting Tool

An evaluation scale that consists of 40 items was designed in order to evaluate scientific research skills. This scale was designed in 4 steps; review of literature, preparing the draft of the scale, experts examining the scale, and finally putting it into its final form.

Analyses below were carried out upon the data which was collected in order to provide validity and reliability:

- Content Validity: It was provided by literature review and expert view.
- Construct Validity: It was provided by exploratory factor analysis.
- In order to provide item validity, item test correlation was calculated.
- In order to determine principal components analysis, KaiserMeyer and Olkin (KMO) parameter and Barlett Sphericity test were used.
- In order to determine the validity of the exploratory factor analysis's structure, confirmatory factor analysis was used.
- In order to determine reliability co-efficient, test-retest method was applied.



Findings

Content Validity

In the scale, which was designed based on the analysis, including qualifications of scientific research was on focus. In addition, this scale was given to field experts, assessment and evaluation experts, linguists and faculty members who were doing academic research. They were asked to evaluate the scale in terms of content validity, appropriateness of the language, appropriateness of the items based on the qualification of the evaluation, and deficiency. Adjustments were made according to experts' views.

Construct Validity

The last version of the scale was used in 250 evaluation studies. In order to provide construct validity and categorize the data of the results, factor analysis was performed. The factor analysis appropriateness was found as 0.846 in KMO (Kaiser-Meyer- Olkin), and 6392,446 in Barlett test out of 0.000. The appropriateness of the data for the exploratory factor analysis can be examined with Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) parameter and Barlett Sphericity test. KBO being higher than 0,60 and significant results of Barlett Sphericity test show that data are appropriate for factor analysis (Büyüköztürk et al, 2008).

Reliability of the Scale

In order to determine reliability co-efficient, test-retest method was applied. To do this, the scale was used in evaluation of 250 articles. After 6 weeks, the same articles were evaluated for the second time and correlation between the evaluations was determined and reliability co-efficient was obtained. The correlation between the two evaluations was calculated as 0, 89. According to this, it is possible to say that the scale is stable.



Results

The aim of this study was to improve the Scale for Evaluating the Scientific Research Skills of Gifted Students. Based on the analysis, it was found that the validity and reliability rate of the scale is high. According to UZY experts and literature review the scale has content validity. The reliability parameter of the scale was determined as 0,912 and the subscales were determined between 0,701-0,964. Consequently, it was decided that this scale is appropriate for evaluating scientific research skills. This scale can be used in evaluating gifted students' scientific research skills.

Students who want to do scientific research should know how to do literature review, collect data, analyze data, interpret results and keep reports. The scale, which is the focus of the study, can guide students in their scientific research. It will show them which criteria to use for different methods. It is believed that this study will guide students through their research process. Besides, the fact that this scale can measure students with different levels can help researchers who are carrying out research in this field.



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN YAŞAM POZİSYONLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ceren YOLDAŞ ÖRS², Haktan DEMİRCİOĞLU³

¹Bu çalışma Doç. Dr. Haktan Demircioğlu'nun danışmanlığında Ceren Yoldaş Örs'ün Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri ve Ebeveynlerinin Yaşam Pozisyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

² Çocuk Gelişim Uzmanı, (Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü) Ankara / Türkiye, crn_ylds@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6238-0326

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara/Türkiye, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5092-1698

Geliş Tarihi: 23/11/2020 Kabul Tarihi: 20/01/2021

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki bağımsız anaokullarına ve ilkokulların anasınıflarına kayıtlı 364 çocuğun ebeveyni (290 anne, 97 baba) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden mevcut durumu belirlemeyi hedefleyen tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama işlemi için araştırmacılar tarafından geliştirilen Aile Bilgi Formu ve İsgor, Kaygusuz, Ozpolat tarafından 2012 yılında Türkçeye uyarlanmış Yaşam Pozisyonları Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının annelerin yaşına, evlenme yaşına, anne ve babanın öğrenim durumuna, annenin çalışma durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunurken; babaların yaşına, evlenme yaşına, çalışma durumuna, çocuk bakımında destek veren kişilerin varlığına, aile yapısına, sahip olunan çocukların; sayısına, cinsiyetine, yaşına ve doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, Transaksiyonel Analiz kuramı çerçevesinde, tartışılıp yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Transaksiyonel analiz, Yaşam pozisyonları, Okul öncesi dönem, Ebeveyn



INVESTIGATION OF LIFE POSITIONS OF PARENTS WITH CHILDREN IN THE PRESCHOOL TERM IN TERMS OF SOME VARIABLES

Abstract: The aim of this study is to examine the life positions of parents with children in pre-school period in terms of various variables. The sample of the study consisted of 364 children and parents of children (290 mothers, 97 fathers) registered in independent kindergartens and kindergartens of primary schools affiliated to Altındağ District National Education Directorate. The study group was determined using the simple random sampling method. In the study, the scanning model that aims to determine the current situation among the quantitative research methods was used. For data collection, the Family Information Form developed by the researchers and the Life Positions Scale adapted to Turkish by İsgor, Kaygusuz and Ozpolat in 2012 were used. Statistical analysis of the data obtained was made using the SPSS 20.00 package program. As a result, it was found that the life positions of the parents differ significantly according to the age of the mothers, the age of marriage, the education status of the mother and father, the working status of the mother and the income level of the family; while there was no statistically significant difference in terms of there fathers' age, marriage age, employment status, presence of people who support child care, family structure, children owned, number of children, gender, age and order of birth. The obtained findings were discussed and interpreted within the framework of Transactional Analysis theory.

Keywords: Transactional analysis, Life positions, Preschool period, Parents



Giriş

Transaksiyonel Analiz (TA), Eric Berne tarafından temelleri oluşturulan bireylerin hayatlarının seyrini olumsuz yönde etkileyen ya da değiştirmek istediği problemlere karşı kendisini tanımasını sağlayarak gelişimine imkân sunan bir psikoterapi ve kişilik kuramıdır (Berne, 1996). Kişilerin mevcut kapasiteleri ve yaşamları üzerindeki hakimiyetlerini olumlu yönde güçlendirmeyi amaçlayan bu kuramın yapı taşı her insanın “iyi” olduğu düşüncesidir ve kuram bu düşünce üzerine inşa edilerek benlik ve yaşam değerlerinin kendilerine özgü olduğunun koşulsuz bir şekilde kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır (White, 1994). Bu bağlamda kuramın alt boyutlarından biri olan Yaşam Pozisyonu kavramı bireylerin kendi kişilik gelişimlerini ve başkaları hakkında edindikleri yaşam görüşlerini yapılandırmada önemli bir role sahiptir (Akkoyun, 2011). Berne’e göre kökleri erken çocukluk döneminde oluşan yaşam pozisyonları bireylerin duygu, düşünce ve davranış örüntülerini şekillendirerek kendi benliklerine ve çevresindeki bireylere karşı tutumlar geliştirmesini ele alan temel bir psikolojik durumdur (Berne, 1996). Bu kapsamda yaşam pozisyonları Ben İyiyim, Sen İyisin (+, +), Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin (+,-), Ben İyi Değilim, Sen İyisin (-, +) ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin (-, -) olmak üzere dört durumdan oluşmakta ve benimsenen pozisyonuna göre kişilik yapısı ve davranış örüntüleri yönetilmektedir (Stewart ve Joines, 2017). Kuramın Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonunda bireyler hem kendilerinin hem de diğer bireylerin varlık değerlerini oldukları gibi benimseyerek hayatın her şekilde yaşamaya değer olduğuna inanmaktadırlar (Demircioğlu, Tercan, Serin, Yüksel, Gökbayrak, Ökten, Gürevin ve İpek, 2019). Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunda kişiler kendilerini diğer bireylere nazaran daha üstün görebilmekte, başkaları tarafından kandırılıp, haksızlığa uğratıldıklarını düşünerek insanlara karşı güvensizlik duygusu geliştirebilmektedirler (White, 1994). Ben İyi Değilim, Sen İyisin yaşam pozisyonunu benimseyen kişiler ise diğer insanlara kıyasla kendilerini daha güçsüz, çaresiz hissedebilmekte ve hayatlarının çok değerli olmadığı düşüncesine kapılabilmektedirler (Sundah, 2018). Son olarak en riskli ve sağlıksız yaşam pozisyonu olarak ele alınan Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunda bireyler yaşamlarının boş ve yaşamaya değmeyecek nitelikte olduğuna inanmaktadırlar. Bu yüzden bu yaşam pozisyonunu benimseyen kişiler ne



sevmeye ne de sevilmeğe layık olduğunu ve hayatlarının bu olumsuz gidişatını kimsenin çözemeyeceğini düşünebilmektedirler (Solomon, 2003).

Bu bağlamda çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı ilk kaynak olan ebeveynlerin benimsemiş olduğu yaşam pozisyonuna bağlı olarak kendilerinin ve başkalarının tutum ve davranışlarını anlamlandırma eğiliminde olacağına inanılmakta ve bireylerle olan iletişim ve etkileşim sürecini önemli ölçüde etkileyebileceği öngörülmektedir. Ancak Transaksiyonel Analiz (TA) ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların daha çok Transaksiyonel Analizin ego durumları alt başlığı ile ilgili çalışmalar yaptığı, yaşam pozisyonu ile ilgili çalışmaların ise nispeten daha kısıtlı olduğu gözlemlenmektedir (Karababa ve Dilmaç, 2016; Sundah, 2018; Demircioğlu ve ark., 2019). Bu bilgilere ek olarak, ebeveynlerin yaşam pozisyonları hakkında Türkiye’de gerçekleştirilmiş çalışmalar tarandığında sadece bir çalışmaya rastlanabilmektedir. Konu hakkındaki yurt dışı kaynaklarının ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yüzden okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmanın konu ile ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara ilham kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin yaşam pozisyonlarını incelemek ve ulaşılan sonuçları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışmaktır. Belirlenen hedef doğrultusundan şu alt problemlerin cevapları aranmıştır:

- Ebeveynlerin yaşam pozisyonları annelerinin ve babalarının yaşına, evlenme yaşına, öğrenim durumuna, çalışma durumuna, aylık gelirine, çocuk sayısına, çocukların cinsiyetine, yaşına, doğum sırasına, bakımında destek veren kişilerin varlığına ve aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin yaşam pozisyonlarını inceleyen bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelinde mevcut durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında da mevcut değişkenler kendi koşulları içerisinde olduğu gibi ele alınarak tanımlanmıştır (Frankel, Wallen ve Hyun., 2011)

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini belirlemek amacıyla en önemli risk faktörlerinden biri olan yoksulluğa odaklanılmış, bu bağlamda Ankara Kalkınma Ajansının 2014-2023 Ankara Bölge Planı raporları yoksulluk kriteri temel alınmıştır. İnceleme sonucunda %17,9 ile Altındağ Ankara'nın yoksulluk oranı en yüksek ilçesi olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların ana sınıflarına kayıtlı 4109 çocuğun ebeveyni çalışmanın evrenini oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini belirleme aşamasında ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış, evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla Israel'in örneklem büyüklüğünü belirlemekte kullanılan tablosundan yararlanılmıştır (Israel, 1992). Yapılan hesaplamalar sonucunda %5 yanılma payı ile 364 ebeveyn çalışmanın örneklemini oluşturmuş olup araştırmaya katılmayı kabul eden dört tanesi ilkokula bağlı ana sınıfı ve on bir tanesi bağımsız anaokulu olmak üzere toplam on beş okulda 3-6 yaş arasındaki 430 çocuğun ebeveynleri çalışmaya dahil edilmiştir. Toplanan verilerin 43'ü eksik veya hatalı bilgiler içermesi sebebiyle çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 387 ebeveyn (290'ı anne ve 97'si baba) çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Aile Bilgi Formu: Aile Bilgi Formunda çalışmaya katılan ailelere yönelik yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, meslek durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı, yaşı, cinsiyeti gibi sorularla ailenin demografik özelliklerini genel hatlarıyla belirlemeye



yönelik bir form oluşturulmuş, çalışmanın içeriği hakkında formun üst kısmında gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra velilerden doldurulması istenmiştir.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği: Boholts tarafından 2002 yılında geliştirilen, Özpolat, Akbaba ve İşgör tarafından 2012 yılında Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçek kişilerin temel durumlarında hangi yaşam pozisyonunu daha sık başvurduğunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin olmak üzere dört alt boyuta sahip olan ölçek beşli likert tipidir ve yirmi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .84, Ben İyi Değilim alt boyutu için .96, Sen İyi Değilsin alt boyutu için .94, İyiyim alt boyutu için .97 ve Sen İyisin alt boyutu için ise .94 olarak bulunmuştur (Özpolat, Akbaba ve İşgör, 2013).

Veri Toplama İşlemi

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ardından da Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, sonrasında araştırma kapsamındaki kurumlarla görüşülmüş, çalışmayı katılmayı kabul eden okullara mevcutları adedince form götürülerek bırakılmış ve ebeveynlerce doldurulması için gönderilmesi sağlanmıştır. Form bırakılırken edinilen iletişim bilgileri doğrultusunda tamamlanan formlar kurumlara tekrar gidilerek toplanmıştır. Yaklaşık iki ay süren zaman diliminde tüm kurumlardan formlar alınarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerleri ve histogram grafiğinden yararlanılmıştır (George, 2011). Bağımsız iki grup



karşılaştırmasında normal dağılım sergileyen verilerde t-testi (Independent sample t-testi) normal dağılım sergilemeyen verilerde Man Whitney-U testi kullanılmıştır. İlişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında normal dağılım sergileyen verilerde tek yönlü varyans analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden bonferroni testi kullanılmıştır. Normal dağılım sergilemeyen verilerde Kruskal Wallis-H testi ve farkın kaynağını belirlemek için ikili (pairwise) karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin demografik dağılımlar aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

	Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde (%)
Ebeveyn	Rol	Anne	290	74,9
		Baba	97	25,1
	Cinsiyet	Kız	198	51,16
		Erkek	189	48,84
Yaş	Üç	Dört	32	8,27
		Dört	104	26,87
	Beş	Beş	207	53,49
		Altı	44	11,37
Çocuk	Çocuk Sayısı	Bir	99	25,58
		İki	194	50,13
		Üç ve üzeri	94	24,29
	Doğum Sırası	Tek	99	25,58
		İlk	104	26,87
		İkinci	125	32,30
		3 ve 4.	59	15,25



Anne	Yaş	21-25	26	6,72
		26-30	333	86,05
		41 ve üstü	28	7,24
	Evlilik Yaşı	20 ve altı	103	26,61
		21-25	199	51,42
		26 ve üzeri	85	21,96
	Öğrenim Düzeyi	İlkokul	39	10,08
		Ortaokul	73	18,86
		Lise	134	34,63
		Lisans ve üzeri	141	36,43
	Çalışma Durumu	Çalışıyor	134	34,63
		Çalışmıyor	253	65,37
	Meslek	İşçi	20	5,17
		Kamu Görevlisi	68	17,57
		Serbest Meslek	27	6,98
Diğer		21	5,43	
Ev Hanımı		251	64,86	
Baba	Yaş	26-30	318	82,17
		41 ve üstü	69	17,83
	Evlilik Yaşı	25 ve altı	205	52,97
		26-30	148	38,24
		30 ve üzeri	34	8,79
	Öğrenim Düzeyi	İlkokul	27	6,98
		Ortaokul	67	17,31
		Lise	141	36,43
		Lisans ve üzeri	152	39,28
	Çalışma Durumu	Çalışıyor	378	97,67
		Çalışmıyor	9	2,33
	Meslek	İşçi	87	22,48
		Kamu	104	26,87
		Serbest Meslek	106	27,39
		Diğer	90	23,26
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	332	85,79	
	Geniş Aile	45	11,63	
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	2,58	
Aile	Aile Gelir	1500 TL ve altı	18	4,65
		1501-2500 TL	77	19,90
		2501-3500 TL	82	21,19



	3501-4500 TL	74	19,12
	4501- 5500 TL	41	10,59
	5501 TL ve üstü	95	24,55
Çocuğun Bakımında Destekçi	Var	136	35,14
	Yok	251	64,86
	Toplam	387	100

Tablo 1 incelendiği zaman araştırmaya katılanların %74,9'nun anne ve %25,1'nin baba olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin büyük çoğunluğunun (%86,05) 26-30 yaş aralığında olduğu; yarısının (%51,42) ise 21-25 yaşında evlendiği görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrenim düzeyine sahip anneler araştırmanın %28,94'ünü; lise ve üzeri öğrenim seviyesine sahip anneler ise %71,06'sını oluşturmaktadır. Önemli bir bölümünü çalışmayan annelerin (%65,37) oluşturduğu araştırmanın çalışma grubunda kadınların %64,86'sı da ev hanımıdır. Babaların büyük çoğunluğu (%82,17) 26-30 yaş aralığında olup, evlenme yaşları ağırlıklı olarak (%52,97) 25 ve altı yaşlarını kapsamaktadır. İlkokul ve ortaokul öğrenim düzeyine sahip babalar araştırmanın %24,29'unu; lise ve üzeri öğrenim seviyesine sahip babalar ise %75,71'ini oluşturmaktadır. Babaların meslek grubu ile ilgili verilerinde ise Serbest Meslek (%27,39) en yüksek sırada olup, bunu sırasıyla Kamu (%26,87), Diğer (%23,26) ve İşçi (%22,48) çalışma grubu takip etmektedir. Araştırmaya katılan çocukların doğum sıraları incelendiğinde, ikinci sırada doğmanın %32,30 ile en önde yer aldığı görülmektedir. Büyük çoğunluğunun (%85,79) çekirdek aile yapısından oluşan örneklem grubunun %64,86'si çocuk bakımın sürecinde dışarıdan birinin desteğini alamadığını vurgulamaktadır. Ailenin aylık gelir yüzdelerinde ise birinci sırayı %24,55 ile 5501 TL ve üstü tutarı; ikinci sırayı %21,19 ile 2501-3500 TL tutarı yer almaktadır. Yarısını (%50,13) iki çocuğa sahip ailelerin oluşturan ailelerin çocukları %53,49 ile 5 yaş, %51,16'sını ise kız çocuklarından oluşturmaktadır.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Anne Yaş	±Ss	n		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ben iyiyim, Sen iyisin	21-25	38,65±5,919	26	G.A	139,33	2	69,66	2,28	0,10	
	26-30	38,92±5,375	333	G.İ	11724,83	384	30,53			
	41 ve üzeri	36,60±6,822	28	Top	11864,16	386				
Ben iyiyim, Sen iyi değilsin	21-25 ^a	33,03±4,902	26	G.A	123,76	2	61,88	3,48	0,03*	a>c
	26-30 ^b	32,16±4,140	333	G.İ	6825,59	384	17,77			
	41 ve üzeri ^c	30,21±4,441	28	Top	6949,35	386				
Ben iyi değilim, Sen iyisin	21-25	26,84±4,286	26	G.A	0,76	2	0,38	0,02	0,98	
	26-30	26,86±4,338	333	G.İ	7134,54	384	18,58			
	41 ve üzeri	27,03±3,967	28	Top	7135,29	386				
Ben iyi değilim, Sen iyi değilsin	21-25	20,84±4,797	26	G.A	20,047	2	10,023	0,38	0,69	
	26-30	20,09±5,176	333	G.İ	10213,927	384	26,599			
	41 ve üzeri	20,64±5,243	28	Top	10233,974	386				

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, ebeveynlerin yaşam pozisyonları ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının annelerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, farkın 21-25 ve 41 yaş ve üzeri grupları arasında 41 yaş ve üzeri yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur.



Tablo 3'te Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba yaşına göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Yaşına Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Baba Yaş	n	±Ss	t	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	26-30	318	38,84±5,589	0,77	0,44
	41 ve üstü	69	38,27±5,346		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	26-30	318	32,26±4,315	1,81	0,07
	41 ve üstü	69	31,24±3,809		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	26-30	318	26,82±4,311	-0,54	0,59
	41 ve üstü	69	27,13±4,266		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	26-30	318	20,19±5,218	0,07	0,95
	41 ve üstü	69	20,14±4,854		

Tablo 3'e bakıldığında, ebeveynlerin yaşam pozisyonları ölçeği alt boyutlarına ait puanların babaların yaşlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4'te Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.



Tablo 4.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Evlenme Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Anne Evlenme Yaşı	n	±Ss	K.T	sd	K.O	F	p	Fark	
Ben İyiyim, Sen İyisin	20 ve altı ^a	103	37,75±5,340	G.A	380,27	2	190,13	6,36	0,01*	a<c
	21-25 ^b	199	38,49±5,903	G.İ	11483,89	384	29,91			
	26 ve üzeri ^c	85	40,51±4,465	Top	11864,16	386				
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	20 ve altı	103	31,81±4,387	G.A	18,70	2	9,35	0,52	0,60	
	21-25	199	32,06±4,301	G.İ	6930,66	384	18,05			
	26 ve üzeri	85	32,44±3,938	Top	6949,35	386				
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	20 ve altı	103	26,83±4,061	G.A	102,36	2	51,18	2,79	0,06	
	21-25	199	26,50±4,133	G.İ	7032,93	384	18,31			
	26 ve üzeri	85	27,81±4,839	Top	7135,29	386				
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	20 ve altı	103	20,77±4,980	G.A	52,83	2	26,42	1,00	0,37	
	21-25	199	20,04±5,083	G.İ	10181,14	384	26,51			
	26 ve üzeri	85	19,80±5,491	Top	10233,97	386				

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının annelerin evlenme yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>0,05), Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın 20



ve altı ve 26 ve üzeri grupları arasında 26 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 5'te Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba evlenme yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Evlenme Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Baba Evlenme Yaşı	n	±Ss		K.T	sd	K.O	F	p
Ben iyiyim, Sen iyisin	25 ve altı	205	38,12±5,836	G.A	176,70	2	88,35	2,90	0,06
	26-30	148	39,33±5,246	G.İ	11687,46	384	30,44		
	30 ve üzeri	34	39,91±4,575	Top	11864,16	386			
Ben iyiyim, Sen iyi değilsin	25 ve altı	205	32,08±4,467	G.A	4,89	2	2,45	0,14	0,87
	26-30	148	32,15±4,164	G.İ	6944,46	384	18,08		
	30 ve üzeri	34	31,73±3,126	Top	6949,35	386			
Ben iyi değilim, Sen iyisin	25 ve altı	205	26,72±4,122	G.A	16,45	2	8,23	0,44	0,64
	26-30	148	26,95±4,536	G.İ	7118,84	384	18,54		
	30 ve üzeri	34	27,44±4,356	Top	7135,29	386			
Ben iyi değilim, Sen iyi değilsin	25 ve altı	205	20,56±5,066	G.A	72,31	2	36,15	1,37	0,26
	26-30	148	19,87±5,420	G.İ	10161,67	384	26,46		
	30 ve üzeri	34	19,26±4,287	Top	10233,97	386			

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin yaşam pozisyonları ölçeği alt boyutlarına ait puanların babaların evlenme yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).



Tablo 6'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 6.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Anne Öğrenim Düzeyi	n	±Ss		K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Ben İyiyim, Sen İyisin	İlkokul ^a	39	37,53±6,480	G.A	255,06	3	85,02	2,80	0,04	b<d
	Ortaokul ^b	73	37,49±5,540	G.İ	11609,10	383	30,31			
	Lise ^c	134	39,00±5,834	Top	11864,16	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	141	39,47±4,836							
Ben İyi Değilsin	İlkokul ^a	39	31,58±4,290	G.A	158,97	3	52,99	2,99	0,03*	d<a
	Ortaokul ^b	73	31,32±4,772	G.İ	6790,38	383	17,73			
	Lise ^c	134	32,93±3,953	Top	6949,35	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	141	31,80±4,116							
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	İlkokul	39	27,28±5,226	G.A	9,51	3	3,17	0,17	0,92	
	Ortaokul	73	26,97±4,600	G.İ	7125,78	383	18,61			
	Lise	134	26,74±4,300	Top	7135,29	386				
	Üniversite ve üzeri	141	26,84±3,877							
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	İlkokul ^a	39	21,30±5,634	G.A	253,58	3	84,53	3,24	0,02*	d<a
	Ortaokul ^b	73	20,69±4,903	G.İ	9980,39	383	26,06			
	Lise ^c	134	20,67±5,702	Top	10233,97	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	141	19,14±4,405							

*p<0,05



Tablo 6 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeği Ben İyi Değilim, Sen İyisin alt boyutuna ait puan anne öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Farkın hangi öğrenim grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonlarında farkın ilkokul, ortaokul ve üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip gruplar arasında üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip annelerin lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 7’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 7.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Baba Öğrenim Düzeyi	n	±Ss	K.T	sd	K.O	F	p	Fark	
Ben İyiyim, Sen İyisin	İlkokul ^a	27	37,4±4,80	G.A	302,04	3	100,68	3,34	0,02*	a<d
	Ortaokul ^b	67	37,6±5,82	G.İ	11562,12	383	30,19			
	Lise ^c	141	38,4±6,00	Top	11864,16	386				
	Üniversite ve üzeri ^d	152	39,7±4,92							
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	İlkokul	27	32,0±3,29	G.A	19,65	3	6,55	0,36	0,78	
	Ortaokul	67	32,5±4,06	G.İ	6929,71	383	18,09			
	Lise	141	31,9±4,74	Top	6949,35	386				
	Üniversite ve Üzeri	152	32,0±3,98							
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	İlkokul	27	26,8±3,98	G.A	47,34	3	15,78	0,85	0,47	
	Ortaokul	67	26,1±4,80	G.İ	7087,96	383	18,51			
	Lise	141	26,9±4,24	Top	7135,29	386				



	Üniversite ve üzeri	152	27,1±4,16					
	İlkokul	27	21,4±4,33	G.A	209,07	3	69,69	
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Ortaokul	67	21,0±5,94	G.İ	10024,90	383	26,17	2,66 0,06
	Lise	141	20,4±5,11	Top	10233,97	386		
	Üniversite ve üzeri	152	19,3±4,84					

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>0,05), Ben İyiyim, Sen İyisin alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Farkın hangi öğrenim grupları arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın ilkokul mezunu ile üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip gruplar arasında üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 8'de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının anne çalışma durumuna göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 8.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Anne Çalışma Durumu	n	±Ss	t	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Çalışıyor	134	38,73±6,356	-0,03	0,98
	Çalışmıyor	253	38,74±5,074		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	134	31,25±4,544	-2,82	0,01*
	Çalışmıyor	253	32,52±4,014		



Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Çalışıyor	134	26,83±4,465	-0,14	0,89
	Çalışmıyor	253	26,90±4,217		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	134	19,34±5,113	-2,35	0,02*
	Çalışmıyor	253	20,62±5,121		

*p<0,05

Tablo 8'e bakıldığında, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim Sen İyisin alt boyutları puanlarının annelerin çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$), Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim Sen İyi Değilsin alt boyutları puanlarına göre ise çalışan anneler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 9'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 9.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Baba Çalışma Durumu	n	Sıra Ort.	z	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Çalışıyor	378	194,21	-0,24	0,81
	Çalışmıyor	9	185,17		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	378	194,38	-0,44	0,66
	Çalışmıyor	9	177,94		
Ben iyi Değilim, Sen İyisin	Çalışıyor	378	193,02	-1,12	0,26
	Çalışmıyor	9	235,17		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Çalışıyor	378	193,01	-1,13	0,26
	Çalışmıyor	9	235,61		



Tablo 9 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutlarının baba çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 10'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının aile yapısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 10.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Aile Yapısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	n	Sıra Ortalaması	K-W _{kikare}	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Çekirdek Aile	332	193,34	1,74	0,42
	Geniş Aile	45	207,11		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	156,80		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Çekirdek Aile	332	193,02	1,18	0,56
	Geniş Aile	45	192,84		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	231,75		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Çekirdek Aile	332	189,85	3,25	0,20
	Geniş Aile	45	218,36		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	222,20		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Çekirdek Aile	332	191,70	1,58	0,45
	Geniş Aile	45	202,44		
	Boşanmış/ Tek Ebeveynli Aile	10	232,30		

Tablo 10'a göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin alt boyut puanları aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).



Tablo 11’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımına destek olma durumuna göre t testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 11.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuğun Bakımına Destek Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Destek Olma Durumu	n	±Ss	t	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Evet	136	38,83±5,759	0,25	0,80
	Hayır	251	38,68±5,434		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Evet	136	31,58±4,449	-1,72	0,09
	Hayır	251	32,35±4,110		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Evet	136	27,16±4,059	0,95	0,34
	Hayır	251	26,72±4,424		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Evet	136	19,77±5,140	-1,14	0,26
	Hayır	251	20,40±5,150		

Tablo 11 incelendiği zaman ebeveynlerin Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutlarının çocuğun bakımında başka bir destekçinin olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 12’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 12.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	K- W _{kikare}	p
Ben iyiyim,	1500 TL ve altı	18	211,94	5,89	0,32
	1501-2500 TL	77	182,22		



Sen İyisin	2501-3500 TL	82	174,37			
	3501-4500 TL	74	202,47			
	4501- 5500 TL	41	211,26			
	5501 TL ve üstü	95	203,04			
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	1500 TL ve altı	18	228,58	3,02	0,70	
	1501-2500 TL	77	197,60			
	2501-3500 TL	82	181,34			
	3501-4500 TL	74	195,11			
	4501- 5500 TL	41	199,80			
	5501 TL ve üstü	95	192,08			
	1500 TL ve altı ^a	18	281,42			
	1501-2500 TL ^b	77	193,68			
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	2501-3500 TL ^c	82	179,72	13,09	0,02*	a>b,c,e,f
	3501-4500 TL ^d	74	200,49			
	4501- 5500 TL ^e	41	187,49			
	5501 TL ve üstü ^f	95	187,77			
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	1500 TL ve altı ^a	18	280,64	17,94	0,01*	a>b,c,e,f
	1501-2500 TL ^b	77	213,30			
	2501-3500 TL ^c	82	192,80			
	3501-4500 TL ^d	74	191,72			
	4501- 5500 TL ^e	41	179,85			
	5501 TL ve üstü ^f	95	170,86			

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği Ben İyiyim, Sen İyisin ve Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyutlarına ait puanlarının ailenin gelir düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>0,05); Ben İyi Değilim, Sen İyisin



ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin alt boyut puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < 0,05$) görülmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farkın 1500 TL ve altında 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL gelir grupları arasında geliri 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL üzeri olan ailelerin lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 13’de Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk sayısına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 13.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	±Ss		K.T	sd	K.O	F	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Bir	99	39,91±5,708	G.A	188,86	2	94,43	3,11	0,06
	İki	194	38,42±5,317	G.İ	11675,30	384	30,40		
	Üç ve üzeri	94	38,15±5,702	Top	11864,16	386			
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Bir	99	32,00±4,000	G.A	9,59	2	4,80	0,27	0,77
	İki	194	32,23±4,489	G.İ	6939,76	384	18,07		
	Üç ve üzeri	94	31,86±3,990	Top	6949,35	386			
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Bir	99	27,54±4,614	G.A	59,74	2	29,87	1,62	0,20
	İki	194	26,68±4,052	G.İ	7075,55	384	18,43		
	Üç ve üzeri	94	26,58±4,422	Top	7135,29	386			
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Bir	99	19,50±5,477	G.A	63,20	2	31,60	1,19	0,30
	İki	194	20,47±5,058	G.İ	10170,78	384	26,49		
	Üç ve üzeri	94	20,29±4,964	Top	10233,97	386			



Tablo 13 incelendiğinde, ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlar puanlarının çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 14'te Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk yaşına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.

Tablo 14.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuk Yaşına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Çocuk Yaş	n	±Ss		K.T	sd	K.O	F	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Üç	32	39,34±5,20	G.A	178,56	3	59,52	1,95	0,12
	Dört	104	39,33±4,77	G.İ	11685,60	383	30,51		
	Beş	207	38,71±5,62	Top	11864,16	386			
	Altı	44	37,02±6,79						
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Üç	32	31,96±4,28	G.A	105,23	3	35,08	1,96	0,12
	Dört	104	31,73±3,48	G.İ	6844,13	383	17,87		
	Beş	207	32,51±4,31	Top	6949,35	386			
	Altı	44	30,97±5,24						
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Üç	32	28,03±4,03	G.A	46,60	3	15,53	0,84	0,47
	Dört	104	26,77±3,90	G.İ	7088,69	383	18,51		
	Beş	207	26,75±4,52	Top	7135,29	386			
	Altı	44	26,84±4,30						
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Üç	32	20,65±4,87	G.A	140,05	3	46,68	1,77	0,15
	Dört	104	19,20±3,90	G.İ	10093,92	383	26,35		
	Beş	207	20,48±5,51	Top	10233,97	386			
	Altı	44	20,75±5,93						



Tablo 14'e göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları çocukların yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 15'te Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocukların cinsiyetine göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 15.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Çocukların Cinsiyetine Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	±Ss	t	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Kız	198	38,70±5,538	-0,14	0,89
	Erkek	189	38,78±5,563		
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Kız	198	32,20±4,110	0,59	0,56
	Erkek	189	31,95±4,384		
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Kız	198	26,69±4,269	-0,85	0,40
	Erkek	189	27,06±4,333		
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Kız	198	20,14±5,161	-0,14	0,89
	Erkek	189	20,22±5,149		

Tablo 15'e göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 16'da Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyutlarının çocuk doğum sırasına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmektedir.



Tablo 16.

Yaşam Pozisyonları Ölçeği Alt Boyutlarının Çocuk Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Çocuk Doğum Sırası	n	$\bar{X} \pm S_s$		K.T	sd	K.O	F	p
Ben İyiyim, Sen İyisin	Tek	99	39,76±5,881	G.A	199,57	3	66,52	2,18	0,09
	İlk	104	38,75±5,171	G.İ	11664,59	383	30,46		
	İkinci	125	38,48±5,398	Top	11864,16	386			
	3 ve 4.	59	37,52±5,733						
Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin	Tek	99	31,78±4,293	G.A	96,99	3	32,33	1,81	0,15
	İlk	104	32,66±4,631	G.İ	6852,36	383	17,89		
	İkinci	125	32,26±4,046	Top	6949,35	386			
	3 ve 4.	59	31,16±3,728						
Ben İyi Değilim, Sen İyisin	Tek	99	27,66±4,562	G.A	92,27	3	30,76	1,67	0,17
	İlk	104	26,84±4,078	G.İ	7043,02	383	18,39		
	İkinci	125	26,50±4,260	Top	7135,29	386			
	3 ve 4.	59	26,40±4,230						
Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin	Tek	99	19,56±5,483	G.A	68,16	3	22,72	0,86	0,46
	İlk	104	20,71±5,017	G.İ	10165,81	383	26,54		
	İkinci	125	20,27±5,110	Top	10233,97	386			
	3 ve 4.	59	20,10±4,890						

Tablo 16'ya göre ebeveynlerin Yaşam Pozisyonları Ölçeği alt boyut puanları çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).



Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiği zaman, Yaşam Pozisyonu Ölçeğinin Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonları alt boyut puanlarında anne yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaşma olmadığı, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin alt boyutu puanlarında annelerin yaş gruplarına göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bilgi ışığında annelerin yaşı büyüdükçe Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunu daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Kişinin benlik değerinin, yaşamının diğer bireylere kıyasla daha önemli olduğu düşüncesini benimsemesine itebilen Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunun yaşı daha büyük annelerde az görülmesinin yaş faktörüne bağlı olgunluk kazanma süreci ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Konu hakkında (Demircioğlu ve ark., 2019) ise ebeveynlerin yaşam pozisyonları ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında 36-40 yaş aralığındaki ebeveynlerin 41 yaş ve üstü ebeveynlere nazaran Sen İyisin yaşam pozisyonu birleşenini günlük hayatlarında daha sık kullandıklarını vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarının babaların yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın örneklem grubundaki baba sayısının az olmasının araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında babaların yaşları ve yaşam pozisyonları üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak hayata karşı pozitif bakış açıları ele alan öznel iyi oluş ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yürütülen bir çalışmada 26-45 yaş aralığındaki erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin aynı yaş karşı cins grubuna kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Eryılmaz ve Ercan, 2016). Bu bilgidен hareketle erkeklerin hayata dair daha olumlu bakış açısı geliştirme durumunun yaşam pozisyonlarını da o yönde olumlu bir şekilde yapılandırabileceği öngörülmektedir.

Çalışma sonucunda annelerin evlenme yaşı değişkeninde 20 yaş ve altı annelere kıyasla 26 yaş ve üzerindeki annelerin günlük yaşamlarında Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonunu daha sık kullandığı bilgisi elde edilmiştir. Küçük yaş grubundaki



annelerin kişiliğın sağlıklı yönünü temsil eden ve yaşadıkları problemlerde işlevsel çözümler üretebilmesine yardım edebilen Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonunu temel durumlarında daha az kullanmalarının nedeni olarak küçük yaşta evliliğe bağlı olarak yüklenmek durumunda oldukları aile sorumlulukları ile ilgili olabileceği düşünölmektedir. Kişilerin hayatlarından duymuş olduğu mutluluk düzeylerinin yaş aralıklarına göre ilişkisini inceleyen çalışma da bu noktada 18-24 yaşındaki bireylerin 25-34 yaş aralığındaki bireylere kıyasla kendilerini daha mutlu hissettiklerini ancak yaşla ve hayatta karşılaşılan sorumluklar ve problemler arttıkça olumlu bakış açılarının azalabileceğini, mutluluk algılarının değişime uğrayabileceğini vurgulamaktadır (Akın ve Şentürk, 2012; Karababa ve Dilmaç, 2016). Bu yüzden 20 yaş ve altı annelerin çalışmada Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarının 26 yaş ve üzerindeki annelere kıyasla daha düşük bulunması annelerin erken yaşta evlenmesine bağlı olarak üstlenmiş olduğu sorumluluklardan kaynaklı olarak olabilmektedir (Demircioğlu ve ark., 2019).

Çalışmada Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarının babaların evlenme yaşlarına göre farklılık göstermediği bilgisine ulaşılmıştır. Bu noktada toplumsal cinsiyet etkenine bağlı olarak erkeklerin erken yaşta hayata atılması, kendini maddi açıdan idame ettirebilecek becerilerini bu bağlamda erken kazanabilmesi ve genel anlamda evlilik sürecinde ev işleri ve çocuk bakımı ile ilgili sorumlukların büyük ölçüde kadınlara ait olması araştırma sonucunda bu bulguların edinilmesine neden olabileceği düşünölmektedir (Alesina, Giuliano ve Nunn, 2013).

Araştırmada Ben İyiyim, Sen İyisin, Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanları anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği elde edilen diğer bulgular arasındadır. Bu bağlamda öğrenim düzeyine bağlı olarak annelerin kendilerini geliştirme durumlarının araştırmanın sonuçlarını bu yönlü etkilemiş olabileceği düşünölmektedir. Yaşam pozisyonları ile ilgili gerçekleştirilmiş bir çalışmada annelerin öğrenim durumları ile kendini geliştirme ve Ben İyiyim yaşam pozisyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunması bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Eryalçın, Demirel ve Duyan, 2014).

Araştırmanın baba öğrenim düzeyinden elde edilen bulguları incelendiği zaman Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonunu, işçi babalara kıyasla üniversite ve üzeri



öğrenim düzeyine sahip babaların temel durumlarında daha sık kullandıkları görülmektedir. Anne öğrenim düzeyi bulgusundan elde edilen sonuçlara paralel olarak baba öğrenim düzeyinin de bireylerin kendilerini geliştirme ve yaşam pozisyonlarını olumlu yönde yapılandırma sürecinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu bilgi doğrultusunda öğrenim düzeyi ile yaşama karşı daha ılımlı bir perspektif geliştirme konusunda pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Konu hakkında gerçekleştirilen bir çalışmada da lise mezunu bireylerin ilkokul mezunu bireylere kıyasla yaşamlarında Ben İyiyim yaşam pozisyonunu daha sık kullandıklarının saptanması araştırmadan elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir (Demircioğlu ve ark., 2019). Elde edilen tüm bu bilgilerden hareketle öğrenim durumunun kişinin potansiyelini geliştirmesine katkıda bulunması, kişiler arası iletişim ve etkileşim sürecini desteklemesi sebebiyle bireylerin yaşam pozisyonlarını da olumlu yönde yapılandırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir (Eryalçın ve ark., 2014).

Araştırma kapsamında annelerin çalışma durumlarının yaşam pozisyonlarının Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı bulunmuş, farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda ise çalışmayan annelerin çalışan annelere kıyasla Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarının daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Araştırmada bu sonucun elde edilmesinde çalışmayan annelerin çalışan annelere kıyasla kendi benlik bütünlüklerini daha değersiz olarak görmesinden kaynaklanıyor olabilmektedir. Buna bağlı olarak yaşadıkları olumsuz duygulanımlarla baş edemeyerek ya Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunu kullanmakta ya da algıladığı bu değersizlik duygusunu bastırarak Ben İyiyim, Sen İyi Değilsin yaşam pozisyonunu bir savunma mekanizması olarak kullanabilecekleri düşünülmektedir (Demircioğlu ve ark., 2019). Araştırmada baba çalışma durumuna göre ise Yaşam Pozisyonu Ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Meslek sahibi olma durumunu kişinin maddi ve manevi gereksinimlerini daha rahat karşılamasına imkân sunması sebebiyle bu bulgu araştırma kapsamında beklenmeyen bir sonuçtur. Nitekim konu hakkında yürütölen çalışmalarda da düzenli olarak çalışma ve bireylerin Ben İyiyim yaşam pozisyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Eryalçın ve ark., 2014). Bu bağlamda



ebeveynlerin çalışma durumlarının yaşam pozisyonlarını etkileme gücüne sahip olduğu bilgisine ulaşılabilmektedir.

Araştırmada aile yapısının ebeveynlerin yaşam pozisyonlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı bulunmuştur. Bu noktada örneklem grubunun %87,79'nun çekirdek aile yapısından oluşması araştırmanın sonuçlarının bu yönde elde edilmesini etkilemiş olabileceği öngörülmektedir. Konu hakkında gerçekleştirilen bir çalışmada ise bireylerin temel gereksinimlerini, sevgi ve güven ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılaması nedeniyle çekirdek ailede büyümenin Ben İyiyim, Sen İyisin yaşam pozisyonlarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı vurgulanmaktadır (Eryalçın ve ark., 2014).

Bu bilgilere ek olarak çocuğun bakımında başka bir destekçinin bulunma durumuna göre ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği de çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır. Alanyazında yaşam pozisyonları ve çocuk bakım ilişkisi üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışma bulunmamıştır. Ancak (Gök ve Kocayörük, 2019) psikolojik gereksinimlerin, aile bağlılığının ve ebeveynlik algısının bireylerin öznel iyi oluşları üzerine yürüttükleri çalışmalarında bireyin aile fertleri tarafından algıladıkları desteğin yaşam doyumlarını ve öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde yapılandırdıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarının bakım sürecinde iş yüklerini, sorumluluklarını azaltacak, kendilerine daha fazla zaman ayırmalarını sağlayacak desteği bulmalarının yaşam pozisyonları da bu doğrultuda olumlu yönde farklılaştırabileceği öngörülmektedir.

Araştırmada ailenin gelir düzeyi ile ilgili bulgularda gelir düzeyi 1500 TL ve altında olan ailelerin Ben İyi Değilim, Sen İyisin ve Ben İyi Değilim, Sen İyi Değilsin puanlarının, geliri 1501-2500 TL, 2501-3500 TL ve 4501-5500 TL arası olan ailelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bilgidен hareketle gelir düzeyi nispeten daha düşük olan ailelerin kendi varlık değerleriyle ilgili olumlu yargılara sahip olmadıkları, buna bağlı olarak sağlıksız yaşam pozisyonlarını temel durumlarında daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. Gelir düzeyine bağlı olarak çalışma, yaşam şartlarının zorluğu ve bireylerin kendilerinin ve çocuklarının temel gereksinimlerini yeterince karşılayamama hissine bağlı geliştirilen endişe ve karamsarlık duyguları bu



bağlamda bireyleri bu depresif yaşam pozisyonlarına itmiş olabilmektedir (Stewart ve Joines, 2017). Nitekim maaşlarını çok iyi olarak betimleyen bireylerin Ben İyiyim yaşam pozisyonunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştırması ile ilgili alanyazın çalışması çalışmanın bu bulgusuyla paralel sonuçlar sergiler niteliktedir (Eryalçın ve ark., 2014).

Araştırma kapsamında Yaşam Pozisyonları Ölçeğinin alt boyutlarının çocuk sayısına, yaşına, cinsiyetine ve çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Yaşam pozisyonları ve ilgili değişkenlerin ilişkisi üzerine gerçekleştirilmiş doğrudan araştırmalara rastlanamamıştır. Ancak ebeveynlik tutumları ve ebeveynlerin yaşam doyumu üzerine yürütülen çalışmalar bu noktada çocuk sayısı ile olumlu ebeveynlik tutumları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuş ve aile içerisindeki çocuk sayısının artmasına bağlı olarak ebeveynlerin çocukların davranış yönetimi sürecinde daha fazla enerji harcayabildiklerini, bu durumun çocuk yetiştirme sürecinde daha sert, baskıcı ya da kayıtsız tutumlar benimsemelerine neden olabileceklerini vurgulamaktadır (Alabay, 2017; Seçer, Çeliköz ve Songül, 2008). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği üzerine yürütülen diğer çalışmalar ise ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkisinin cinsiyet ve yaş değişkene göre değişmediğini vurgulamaktadır. Bu yüzden araştırma kapsamında örnek grubundaki ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının ilgili değişkenlere göre farklılık göstermesi bu alanyazın çalışmaları doğrultusunda değerlendirilebilmektedir (Dereli ve Dereli, 2017; Ural, Güven, Azkeskin, Sezer, Yılmaz, Aksin ve Bayındır, 2015).

Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde araştırma sonucunda annelerin yaşı, evlenme yaşı, çalışma durumu ve maddi geliri gibi sosyodemografik faktörlerin niteliğinin annelerin bir ebeveyn olarak kendi varlık değerleriyle mutlu ve barışık olmaları süreçlerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda annelerin hem kendi çocuklarıyla hem de çevresindeki bireylerle kurmuş oldukları ilişkilerin sağlıklı bir temel üzerine oturtulacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmada babaların öğrenim düzeyi ve meslek statüsünün düşük olmasının kendilerini değersiz ve hayatı mücadeleye değemeyecek kadar değersiz görmeleri durumlarına neden olabileceğinin görülmesi de ebeveynlerin kendisine ve başkalarına ilişkin algılarını dayandırdığı, duygu, düşünce ve davranışlarını içeren yaşam kurgularını oluşturma sürecinde yaşam pozisyonlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Ancak çalışmanın örneklemini Altındağ İlçe



Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokulların ana sınıflarına kayıtlı 3-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin oluşturması, verilerin analizi sürecinde sadece Aile Bilgi Formu, Yaşam Pozisyonları Ölçeği kullanılarak ebeveynlerin bu veri toplama araçlarına verdikleri cevapların temel alınması bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Öneriler

Çalışma kapsamında erişilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Ebeveynlere ve ebeveyn adaylarının kişilik özelliklerimizi oluşturan tutum ve davranışların altında yatan nedenlerle ilgili farkındalıklarını artırmak için konunun uzmanları tarafından Transaksiyonel Analiz üzerine eğitim ve seminerler verilebilir.
- Alanyazında ebeveynlerin yaşam pozisyonları üzerine gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı çalışmaları sınırlı sayıda olduğu için konu hakkında gerçekleştirilen çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Araştırmaya büyük çoğunlukla anneler katıldığı için babaların yaşam pozisyonlarını daha net görebilmek adına örneklem grubunda baba katılımcıların çoğunlukta olduğu ek çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Çalışmanın farklı demografik özelliklere yönelik sonuçlarını karşılaştırabilmek için araştırma konusunun farklı il ve örneklem gruplarında da yürütülmesi sağlanabilir.



Kaynakça

- Akın, H. B., ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi-analysing levels of happiness of individuals with ordinal logistic analysis. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Akkoyun, F. (2011). *Transaksiyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümlene yaklaşımı*: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alesina, A., Giuliano, P., ve Nunn, N. (2013). On the origins of gender roles: Women and the plough. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(2), 469-530.
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*.
- Berne, E. (1966). *Principles of group treatment*. Oxford U. Press.
- Berne, E. (1996). Principles of transactional analysis. *Indian journal of psychiatry*, 38(3), 154.
- Demircioğlu, H., Tercan, H., Serin, G., Yüksel, R., Gökbayrak, S., Gürevin, G., ve İpek, Z. (2019). Ebeveynlerin yaşam pozisyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*.
- Dereli, E., ve Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Eryalçın, M., Demirel, S., ve Duyan, V. (2014). Bireyin Çoklu Doğası: Denetimli Serbestlik Altındaki Bireylerin Yaşam Pozisyonu Üzerine Bir Değerlendirme *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(14).
- Eryılmaz, A., ve Ercan, L. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36).



- Frankel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2011). How to design and evaluate research in education.(8. Baskı). In: New York: McGraw-Hill.
- Gök, E., ve Kocayörük, E. (2019). Temel Psikolojik İhtiyaçlar, Aile Aidiyeti ve Ebeveyn Algısı Değişkenlerinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 21-51.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*: Pearson Education India.
- Israel, G. (1992). Determining sample size (Fact sheet PEOD-6). *Gainesville, FL: University of Florida*.
- Karababa, A., ve Dilmaç, B. (2016). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları olarak TA ve değerler. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
- Özpolat, A. R., Akbaba, S., ve İşgör, İ. Y. (2013). Analysis of the relation between university students' life positions and their positive-negative affectivity. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(1).
- Seçer, Z., Çeliköz, N., ve Songül, Y. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 413-428.
- Solomon, C. (2003). Transactional analysis theory: The basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15-22.
- Stewart, I., ve Joines, V. (2017). *TA today: A new introduction to transactional analysis*: Lifespace Pub.
- Sundah, A. (2018). The effectiveness of transactional analysis counseling to increase self esteem. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(4), 266.
- Ural, O., Güven, G., Azkeskin, K., Sezer, T., Yılmaz, E., Akşin, E., ve Bayındır, D. (2015). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul red düzeyleri ile sosyal davranış denetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 456-471.
- White, T. (1994). Life positions. *Transactional Analysis Journal*, 24(4), 269-276.



Summary

Transactional Analysis (TA), whose foundations were established by Eric Berne, is a psychotherapy and personality theory that empowers individuals against problems that negatively affect the course of their lives or that they want to change. According to Berne, life positions, rooted in early childhood, are a basic psychological situation that deals with individuals' attitudes towards their own selves and the individuals around them by shaping their emotions, thoughts and behavior patterns. Life positions in this context are: "I'm Okey, You're Okey (+, +), I'm Okey, You Are Not Okey (+, -), I'm Not Okey, You're Okey (-, +) and I'm Not Okey, You're Not Okey (-, -) consists of four situations.

Personality structure and behavioral patterns are also managed according to the position adopted. At this point, it is thought that determining the life positions of the parents will have an important effect both in their private lives and in the child-rearing process. In this context, it is believed that children will tend to make sense of their own and others' attitudes and behaviors depending on the life position adopted by the parents. However, when the scientific studies on Transactional Analysis (TA) are examined, it is observed that the researchers mostly work on the ego states, subtitle of Transactional Analysis, while the studies on the life position are relatively limited. In addition to this information, when studies conducted in Turkey about life positons of parents, it could be seen just one resarch. It is seen that foreign sources on the subject are also quite limited. For this reason, it is thought that this study, which is carried out to examine the life positions of parents with children in pre-school period in terms of various variables, may be a source of inspiration for future studies on the subject.

Therefore, in the study, it is aimed to examine the life positions of parents with preschool children. In order to carry out the study, necessary permissions were obtained first from the Hacettepe University Ethics Commission and then from the Ankara Directorate of National Education, afterwards, the institutions within the scope of the study were interviewed, the schools that accepted to participate in the study were given the forms as many as available and the parents were sent to be filled out. The sample of the study consisted of 364 parents of children (290 mothers, 97 fathers) registered in independent kindergartens and kindergartens of primary schools affiliated to Altındağ



District National Education Directorate. In the study, the scanning model that aims to determine the current situation among the quantitative research methods was used (Frankel, Wallen, & Hyun, 2011). Using the "Family Information Form and" Life Positions Scale ", it was examined whether the data collected were normally distributed, and because of the normal distribution of the data, t-test for independent groups was used for paired comparisons, and ANOVA was used for triple and more group comparisons. In the Family Information Form was created to determine the demographic characteristics of the family in general terms. The Life Positions Scale, on the other hand, was developed by Boholts in 2002 and revised in Turkish by Özpolat et al. in 2012, and is used to determine which life position people apply more frequently in their basic situations.

As a result, it was found that the life positions of the parents differ significantly according to the age of the mothers, the age of marriage, the education status of the mother and father, the working status of the mother and the income level of the family; while there was no statistically significant difference in terms of there fathers' age, marriage age, employment status, presence of people who support child care, family structure, children owned,number of children, gender, age and order of birth. When all this information is evaluated, it is seen that the quality of sociodemographic factors such as the age of mothers, marriage age, employment status and financial income positively affect the processes of mothers being happy and at peace with their own wealth values as a parent. In this context, it is thought that the relationships that mothers have established with both their own children and the individuals around them will be based on a healthy basis. Moreover, the fact that fathers' low education and occupational status may cause them to see themselves as worthless and not worth the struggle in the research reveals the importance of life positions in the process of creating life constructs that include feelings, thoughts and behaviors based on parents' perceptions of themselves and others.

In line with the results obtained within the scope of the study, the following recommendations can be given:



- Since there is a limited number of domestic and international studies on the life positions of parents in the literature, the number of studies on the subject can be increased.
- Since mothers mostly participated in the study, additional studies with the majority of the fathers in the sample group can be carried out in order to see the life positions of the fathers more clearly.
- In order to compare the results of the study for different demographic characteristics, it can be ensured that the research subject is carried out in different provinces and sample groups



UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KRİZE MÜDAHALE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yıldız ÖZTAN ULUSOY¹, Nergiz CİHANGÜL²

* Bu çalışma 26.06.2020 tarihinde Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından düzenlenen 9. Sosyal Bilimler Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kocaeli-Türkiye, yildizoz@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9459-1176

² Psikolojik Danışman, Kaşgarlı Mahmut Ortaokulu (Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı), İstanbul-Türkiye, nergizcihangul@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1156-419X

Geliş Tarihi: 26/11/2020 Kabul Tarihi: 19/01/2021

Öz: Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde devlet okullarında ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) çalışan psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerini incelemektir. Covid-19 pandemisi kriz olarak ele alındığında bu dönemde yapılan çalışmalar krize müdahale olarak düşünülebilir. Bu araştırma psikolojik danışmanların yaptıkları müdahaleler üzerinden nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Kartopu örnekleme yoluyla ulaşılan 2019-2020 eğitim öğretim yılının Mart ayı itibari ile farklı illerde RAM ve devlet okullarında görev yapmakta olan 20 psikolojik danışman ile görüşülmüştür. Uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizler sonucu katılımcıların bu süreçte çalışmalarını zorlaştıran etkenlerin teknolojik, mesleki, ailevi ve psikolojik alanlarda olduğu saptanmıştır. Katılımcılar kriz sürecine ilişkin ilgili bireylerle iletişime geçtikleri, krizi anlamlandırmak için bilgilendirme çalışmaları ve görüşmeler yaptıkları, duygu yönetimi üzerine çalıştıkları ve başa çıkma becerilerine destek olmak için çalışmalar yaptıklarından söz etmişlerdir. Katılımcılar krize müdahale konusunda etkili çalışmak için eğitim almaya, teknolojik destek sağlanmasına, lisans eğitimine ve işbirliğine yönelik öneriler vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman, krize müdahale, uzaktan eğitim



INVESTIGATION OF CRISIS INTERVENTION EXPERIENCES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

Abstract: The purpose of study is to investigate crisis intervention experiences of psychological counselors working in public schools and counseling and research centers in the distance education process. When the Covid-19 pandemic is thought as a crisis, the studies carried out during this period can be considered as crisis intervention. This research is a study that was used qualitative research method about the interventions of psychological counselors. It was interviewed with 20 psychological counselors that were reached by snowball sampling method working in public schools and counseling and research centers in different province as from March of 2019-2020 academic year second term. The semi-structured interview form that was formed by taking expert opinion was used to collect data. Content analysis method was used in the data analysis. As a result of the analysis, it was determined that the factors that make it difficult for participants to work in this process are in the technological, professional, family and psychological fields. Participants mentioned that they communicate with relevant individuals regarding the crisis process, conduct informative studies and interviews to make sense of the crisis, work on emotion management and support coping skills. Participants made suggestions for training, technological support, undergraduate education and cooperation to work effectively on crisis intervention.

Keywords: Psychological counselor, crisis intervention, distance education



Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri eğitim alanında önemli bir role sahiptir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, bireylerin kendini tanıyıp anlaması, sahip olduğu potansiyeli fark etmesi ve geliştirmesi temelde kendini gerçekleştirme için profesyonelce yapılan psikolojik yardım faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2007, s.3). Bu faaliyetlerin işlevsel olması bireylere sağlayacağı yarar açısından önemlidir.

Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin temel işlevlerinden biri krize müdahale hizmetleridir. Koruyucu ve iyileştirici ruh sağlığı hizmetlerinde önemli konumu olan krize müdahale zor durumdaki bireylere hizmet verirken kullanılan bir yoldur (Sayıl, 1992, s.5). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı içinde krize müdahale, acil ihtiyacı olan öğrencilere veya ebeveynlerine yardım edilmesi gerekirse uygun kurumlara sevk edilmesi şeklinde verilen müdahale hizmetidir (Gysberg ve Henderson, 2006, aktaran; Nazlı, 2016, s.66). Bir başka ifade ile krize müdahale içerisinde birçok adımı barındıran ve uzmanlık gerektiren bir yardım hizmeti olarak da tanımlanabilir.

Günlük yaşam belirli bir düzen içinde işlemesine rağmen belirli bir düzeyde belirsizlik ve düzensizlik de içerir. Sayıl (1992, s.4) olağan hayatın düzenini alt üst eden durumları kriz olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda krizler toplumu olumsuz etkileyen önceden kestirilebilir veya kestirilemeyen olaylardır (Aksoy ve Aksoy, 2003). Demirli-Yıldız, Sevil-Gülen ve Erdur-Baker (2019, s.3) ise krizi, insan yaşamında unutulması güç izler bırakan, kalıcı değişimler yaratan olaylar olarak ifade etmektedir.

Kriz kavramının psikoloji alanındaki literatürüne bakıldığında gelişimsel ve durumsal krizler olmak üzere iki başlıkta ele alındığı görülmektedir (Demirli- Yıldız, Sevil-Gülen ve Erdur-Baker, 2019). Gelişimsel krizler gelişim dönemlerinde baş edilmesi gereken görevlerdir. Durumsal krizler ise çevreden kaynaklanan bir anda ortaya çıkan, acil müdahale gerektiren, ölüm, hastalık, doğal afetler gibi durumlardır (Slaikeu, 1990). Bu bağlamda bakıldığında, Covid-19 diğer bir adıyla koronavirus salgını da durumsal kriz olarak değerlendirilebilmektedir.

Covid-19, Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan solunum yolu hastalık belirtileri ile kendini gösteren bir virüstür. Tüm dünyaya kısa sürede yayılan virüs, Türkiye'de ilk



olarak 11 Mart tarihinde görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020, s.5). Uluslararası düzeyde etkili olan koronavirüs salgını çok önemli bir halk sağlığı problemi haline gelmiştir ve birçok tedbir alınmıştır. Okulların örgün eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçmesi de bu tedbirlerden biridir.

Temas ile kolaylıkla bulaşan ve sosyal mesafenin korunmada önemli bir yolu olduğu Covid-19 pandemisinin okul gibi kalabalık olan ortamlarda risk oluşturması nedeniyle yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesine gerek duyulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde dersler televizyon ve eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden sürdürülmeye başlamıştır. Derslerin yanında pandemi döneminde psikolojik sağlamlığın korunması için bilgilendirme rehberleri oluşturulmuş, çevrimiçi faaliyetler uygulanmaya başlamış ve psikososyal destek hattı kurulmuştur (MEB, 2020).

Toplumsal bir varlık olan insanın hastalık sürecinde kendini izole edip evden çıkmama zorunluluğunun olması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde bulunan bireylerin çevresiyle daha çok etkileşimde bulunmaya ihtiyaç duyduğu gelişim dönemlerinde evde kalmak zorunda olmaları fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak bireyleri olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bazı öğrenciler olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu kriz durumunu daha kolay atlattırken, bazı öğrenciler ise daha fazla yardıma gereksinim duyabilmektedir. Bu nedenle bu dönemde öğrencilere verilen yardımın işlevsel olması önemlidir (Çetiner, 2019). Okullarda bu yardım hizmetinde önemli payı olan okul psikolojik danışmanlarının aldığı rol önem taşımaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin planlanmasında, yürütülmesinde, psikolojik danışmanlara yönelik çalışmalar yapılmasında da rehberlik ve araştırma merkezindeki (RAM) psikolojik danışmanların çalışmaları önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Nisan 2019' da yayınlanan Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Yönergesi'nde okul psikolojik danışmanlarının okul idaresine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerine ilişkin çalışmalar düzenlemek şeklinde görevleri olduğu belirtilmektedir. Yılmaz ve Eldeleklioğlu (2019)' nun okulda krize müdahale ile ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların %69'u kriz durumlarında okul psikolojik



danışmanına gittiklerini belirtmektedir. Psikolojik danışmanların kendileri de krize müdahaleyi önemli bir alt uzmanlık alanları olarak görmektedirler (Camadan, Şanlı ve Şenocak, 2020). Yapılan çalışmalarda idareciler, öğretmenler ve öğrencilerin psikolojik danışmanları okullarda problem çözen (Altun ve Camadan, 2013; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018), kurtarıcı (Karataş ve Sönmez, 2019; Yam, 2020), acil krizleri çözen (Özmen ve Kabapınar, 2019) biri olarak gördükleri ve rehberlik ve araştırma merkezlerini ise yol gösteren (Kekeç ve Töre, 2020) bir kurum olarak algıladıkları ortaya konmaktadır. Buradan yola çıkarak problem çözmeyi, sorunla baş etmeyi, yol göstermeyi gerektiren bir hizmet olan krize müdahalede psikolojik danışmanların önemli rol üstlendiklerini söylemek mümkündür.

Kriz kuramlarına bakıldığında bireylerin zamanla sınırlı bir denge bozulması dönemi yaşadıkları ifade edilir (Sayıl, 1992). Kriz döneminde yaşanan bu bozulan dengenin yeniden sağlanmasına yönelik yapılacak koruyucu ve iyileştirici çalışmalar önemlidir. Eğitim kurumlarında bu çalışmalar genellikle psikolojik danışmanlarla sağlanır. Psikolojik danışmanlar krize müdahale ederken belirli basamakları uygulayarak hareket ederler. Bu basamaklar sistematik bir şekilde düzenlenerek çeşitli krize müdahale modelleri oluşturulmuştur. James ve Gilliland (2017) tarafından oluşturulan altı aşamalı krize müdahale modeli “sorunu tanımlama, danışanın güvenliğini sağlama, destek sağlama, alternatifleri inceleme, plan yapma ve taahhüt sağlama” basamaklarından oluşmaktadır. Krize müdahalede yol haritası sunan bu basamakları uygulamak sürecin doğru ve etkili şekilde yürütülmesinde etkilidir.

Krize müdahale konusunda literatüre bakıldığında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara rastlamak mümkündür. Mete-Otlu (2011) tarafından okul psikolojik danışmanlarının krize müdahalede bulunurken başvurdukları başa çıkma stratejilerinin incelendiği araştırmada meslekteki süreleri, lisansüstü eğitim durumları, krize müdahale konusunda eğitim alıp almadıkları, çalıştıkları kurumun özel veya devlet olmasına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Yıldırım (2017) psikolojik danışmanların kriz algılarını inceledikleri çalışmalarında en sık karşılaşılan kriz durumlarının travmatik, gelişimsel ve durumsal krizler olduğu bulunmuştur. Çetiner (2019) tarafından okul psikolojik danışmanlarının krize müdahale deneyimleri üzerine yapılan çalışmada da okul türüne, okul kademesine, krize müdahale konusunda eğitim alıp almadıklarına göre krize müdahale deneyimlerinde farklılaşmalar olduğu bulgusuna



ulaşmıştır. Yurt dışında ise Allen, Jerome, White, Marston, Lamb, Pope ve Rawlins (2002) tarafından yapılan araştırmada okul psikolojik danışmanlarının %58'i krize müdahale ile ilgili üniversitede yeterli düzeyde eğitim almadıkları şeklinde bilgi verirken, yaklaşık % 81'i hizmet içinde krize müdahale eğitimleri aldıklarını ifade etmişlerdir. Nickerson ve Zhe (2004), okul psikologları ile yaptıkları çalışmada okullarda en çok rastlanan krizlerin saldırı, hastalık, yaralama, beklenmedik ölümler ve intihar girişimleri olduğu görülmüştür. Adamson ve Peacock (2007) okul psikologları ile yaptıkları çalışmada en çok başvuru krize müdahale uygulamalarının psikolojik ilkyardım, kısa süreli psikolojik hizmetler, öğretmenlerle ve yöneticilerle toplantılar olduğunu belirtmişlerdir.

Krize müdahale ile ilgili yapılan çalışmaların yanında pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Bu çalışmalarda pandemi sürecinde uzaktan eğitime dair değerlendirmeler (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Huber ve Helm, 2020; Karaca ve Kelam, 2020; Sarı ve Nayır, 2020) ve öğretmen görüşleri (Akyıldız, 2020; Bayburtlu, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Kantos, 2020) ele alınmıştır. Literatür incelendiğinde pandemi öncesi yüz yüze eğitimde psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerini inceleyen çalışmaların da olduğu görülmektedir (Adamson ve Peacock, 2007; Çelebi-Kılınç, 2019; Çetiner, 2019; Mete-Otlu, 2011). Uzaktan eğitim sürecinde ise psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerini inceleyen çalışmaların sınırlı olması araştırmayı önemli kılan nedenlerden biridir. Öğrencilerin Covid-19 gibi salgın hastalığıyla ve buna bağlı uzaktan eğitim süreciyle ilk defa karşılaşmaları, evden çıkamamaları, hastalıkla ilgili çevrelerinde ve medyada karşılaştıkları durumlarla psikolojileri olumsuz etkilenebilir ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyabilirler. Buradan yola çıkarak psikolojik destek sürecinde önemli rol oynayan psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecindeki krize müdahale deneyimlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde devlet okullarında ve RAM'da çalışan psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerini incelemektir.



Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde;

- Çalışmalarını zorlaştıran etkenler nelerdir?
- Yaşanan kriz dönemine ilişkin kullandıkları müdahaleler nelerdir?
- Krize müdahale konusunda paydaşları ile işbirlikleri nasıldır?
- Krize müdahale ile ilgili planlamaları nelerdir?
- Katılımcıların uzaktan eğitim süreci bittikten sonra örgün eğitim sürecinde krize müdahale ile ilgili planlamaları nelerdir?
- Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında krize müdahale konusunda daha etkili çalışması için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecindeki krize müdahale deneyimlerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinin içerisinde bulunan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; çeşitli yöntemlerle daha detaylı bilgilerin kendi ortamında alındığı bir araştırma türüdür ve olgu bilim deseninde fark edilen fakat derin bir bilgiye sahip olunmayan durumlar ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, gönüllülük esası ile Türkiye'nin kırsal ve kent bölgelerinde 5'i RAM ve 15'i devlet okulunda olmak üzere farklı şehirlerde çalışan 20 psikolojik danışmandan oluşmuştur. Çalışma grubunun %70'ini kadın %30'unu erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların %65'i 20-30 yaş arasında, %30'u 31-40 yaş arasında, %5'i ise 40 yaş üzerindedir. Katılımcıların %40'ı 1-4 yıl, %30'u 5-8 yıl, %30 ise 9 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Araştırma için gerekli veriler hızlı ve pratik bir şekilde elde edilebilmesi için çevrimiçi ortamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılarak, ilk katılımcı ile görüşüldükten sonra diğer katılımcılara ulaşılma sürecine gidilerek toplanmıştır (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Bilgiler

		F	%	Toplam
Mesleği İsteyerek Seçme	Evet	20	100.00	20
	Hayır	0		
Pandemi Sürecini Geçirdiği Yer	Aile evi	9	45.00	20
	Kendi evi	11	55.00	
Kalınan Ortamın Uygunluğu	Uygun	20	100.00	20
	Uygun değil	0	0	
Veli ve Öğrencilerle İletişime Geçme Yolu	Sadece sosyal medya(Whatsapp, instagram vb.)	2	10.00	20
	Telefon görüşmesi ve sosyal medya	6	30.00	
	Sosyal medya, telefon görüşmesi ve EBA	12	60.00	
Alınan Krize Müdahale Eğitimi	Sadece lisans dersi	2	10.00	20
	Sadece hizmet içi	9	45.00	
	Hizmet içi ve lisans dersi	4	20.00	
	Hizmet içi ve alan eğitimleri (BDT, EMDR vb.)	5	25.00	



	Temel kriz bilgileri	5	25.00	
Alman Krize Müdahale Eğitimin Pandemi Sürecindeki Çalışmalara Katkısı	Eğitimden edinilen kaynaklar	3	15.00	20
	Baş etme becerilerinin gelişmesi	4	20.00	
	Katkısı yok	8	40.00	
Çalışılan Kurumda Krize Müdahale Gerektiren Durumlar	Doğal afet	3	15.00	
	Kayıp-Yas	3	15.00	
	İhmal-İstismar	8	40.00	20
	İntihar	5	25.00	
	Olmadı	1	5.00	

Veri Toplama Aracı

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık ve kapalı uçlu soruların olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından hazırlanan aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni sorularında eklenebildiği bir veri toplama yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu, Taşkın, 2013, s.113). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümü psikolojik danışmanların cinsiyet, yaş, çalıştıkları kurum, mesleki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmediği, COVID-19 salgın sürecini nerede geçirdikleri, kaldıkları ortamın çalışmalarını sürdürmeleri açısından uygun olup olmadığı ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle ve velilerle hangi yollarla iletişime geçtikleri bilgilerini içeren sorular; ikinci bölüm ise uzaktan eğitim sürecinde çalışmalarını zorlaştıran etkenler, yaşanan kriz döneminde kullandıkları müdahaleler, uzaktan eğitim sürecinde krize müdahale konusunda paydaşları ile işbirlikleri, uzaktan eğitim süreci içinde ve örgün



eğitimde krize müdahale ile ilgili planlamaları, uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında krize müdahale konusunda daha etkili çalışması için önerilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması basamağında öncelikle katılımcılara görüşme konusu hakkında bilgi verilerek tarih ve saat ile ilgili telefonda ön görüşme yapılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle katılımcılarla bir araya gelinemediğinden veriler araştırmacı tarafından telefon görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı ve not alma tekniği kullanılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılardan görüşme onamı ve ses kaydı izni alınmıştır. Daha sonra alınan kayıtlar çözümlenmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için katılımcılarla güvene dayalı bir iletişim kurulmasına özen gösterilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten görüşme onam formunu sesli bir şekilde onaylamaları istenmiş ve izin alınarak elde edilen ses kayıtları ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek araştırmada doğrudan alıntılar vermeye özen gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimleri ve çalıştıkları kurumların isimleri belirtilmemiştir. Katılımcılara verdikleri cevapların gizli kalacağı konusunda güvence verilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden sağlanan nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, çalışılmakta olan vakanın anlaşılması ve bilgi edinilmesine yöneliktir (Kızıltepe, 2015). İçerik analizi verilerin ayrıntılı bir analizle işlenerek kavramlara ve temalara ulaşıldığı bir yöntemdir ve açık uçlu sorulardan elde edilen verileri analiz süreci verileri kodlama, temaları bulma, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temaların bulunması aşamasında incelenen verilerden elde edilen ve ortak yönler bulunan kodlara temalar belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda kodların ne olacağı çalışma başında karar verilebileceği gibi metin taranmaya başlandıktan sonrada verilebilir (Kızıltepe, 2015). Bu çalışmada kodların ne olacağına, metinler genel olarak tarandıktan sonra karar verilmiştir



Tablolarda katılımcılar; kadın (K), erkek (E) kodu ve verilen kişi numarası şeklinde gösterilmiştir. Katılımcının çalıştığı kurum devlet okulu ise (O), RAM ise (R) şeklinde parantez içinde yazılmıştır. Örneğin 8 numaralı kadın katılımcı devlet okulunda çalışıyor ise K8 (O) olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirliği farklı araştırmacılar tarafından tartışılmış olmasına karşın nitel çalışmanın kalitesinin kontrol edilebileceğine dair görüşler bildirmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Nitel araştırmalarda geçerlik, kalite, doğruluk ve kesinlik kavramları ile ifade edilebilmektedir (Davies ve Dodd, 2002). Nicel çalışmalarda iç geçerlik, nitel çalışmalarda inandırıcılık olarak tanımlanmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.336). Toplanan verilerin doğruluğu ve inandırıcılığı, araştırmacının bulgularının katılımcıların söyledikleri şeyleri ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. Bu açıdan ele alındığında, araştırmadan elde edilen verilerin iç geçerliğini sağlamak için katılımcıların verdikleri cevaplar kodlandıktan sonra doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dr. Öğr. Görevlisi ve yüksek lisans öğrencisi olan iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilen veriler bir araya getirilerek ortak kod ve temalar elde edilmiştir ve tema ve kodların tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (2015) formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] kullanılmış ve % 96 düzeyinde uyumun olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada elde edilen veriler görüşme formunda yer alan sorularla sınırlıdır. Ayrıca araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde devlet okulu ve RAM'da çalışan psikolojik danışmanlarla ile sınırlandırılmıştır.

Etik Kurul Onayı

Araştırma için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 11/06/2020 tarihli 10017888-044 sayılı 6 karar nolu etik kurulu izni alınmıştır.



Bulgular

“Uzaktan eğitim sürecinde çalışmanızı zorlaştıran etkenler nelerdir?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Çalışmayı Zorlaştıran Etkenler

Kod	Tema	Ana Tema	Betimlemeler
İnternet olmaması Telefon olmaması Teknolojik bilginin yetersiz olması (veli-kendi)	Teknolojik		<i>K7(O) Köy okulunda çalıştığım için birçok öğrencinin telefonu, interneti yok ulaşmakta sıkıntı çekiyorum</i> <i>K3(O) Öğrenci grubum çocuk olduğu için, bağlantı sağlamada bir ebeveynin teknolojik bilgisine ihtiyaçları var. Benim çalıştığım okulun veli profilinde bu büyük oranda mümkün olmadı</i> <i>K6(R) Teknolojik olarak yetersizim</i>
Çalışma saatlerinin sınırlı olmaması Hazırlıksız olmak Resmi işlemler Görev tanımı dışındaki görevler Geri dönüt alamama Yeni mezun olmak Çevrimiçi süreçte yetersizlik İş veriminin azalması	Mesleki	Yaşanılan Zorluklar	<i>K4(R) Geri dönüt alma noktasında sıkıntılar yaşıyorum. Resmîyet boyutundaki işlerde de zorlanıyorum.</i> <i>K8(O) Resmîyetteki işlemler zorluyor. Bu süreçte idare tarafından işim olmayan görevler verilmesi zorluyor.</i> <i>E1(O) Hazırlıksız yakalanmak zorlaştırıyor.</i> <i>E2(O) İş verimliliğim düştü, daha az kişiye ulaşıyorum, istekliliğim azaldı</i> <i>E3(O) Çalışma saatlerinin belli olmaması sıkıntı.</i> <i>K12(R) Yüz yüze olmadığımız için online olarak yetersizlik hissediyorum</i> <i>K7(O) Yeni mezun olduğum için çok yeterli hissetmiyorum</i>



Çocuklara vakit ayırma Evdeki sorumluluklar Rol karmaşası	Ailevi		<p><i>K14(O) Evde beni meşgul edebilecek iki küçük çocuğum var.</i></p> <p><i>E5(O) Ev ortamında konsantre olmak zor. 5 kişi aynı evde olunca farklı ihtiyaçlar ortaya çıkabiliyor ve eğitim kesilebiliyor.</i></p> <p><i>K8(O) Evde kalmakla birlikte ev sorumlulukları da beraberinde geliyor, ev sorumluluklarının yanında okul sorumluluklarını da devam ettirmek bir rol karmaşasına neden oldu</i></p>
Kayı Belirsizliğe tahammülsüzlük Yardıma ihtiyaç duyma	Psikolojik		<p><i>K5(O) İnsan kendi kaygısını yönetemezken başkalarına bunu anlatmak içimden gelmiyordu.</i></p> <p><i>E4(O) Bizim de yardıma ihtiyacımız var. Biz yaşadığımız zorluklara bir çözüm bulamamışken öğrencilere yardım etmeye çalışmak da güçlük oluşturuyor.</i></p> <p><i>E5(O) Belirsizlik beni çok yordu.</i></p>
Araştırma yapma Kitap okuma Çevrimiçi eğitimlere katılma Konsültasyon	Bilimsel kaynaklara başvurma	Baş Etme Yolları	<p><i>K2(O) Araştırmalar yapıyorum</i></p> <p><i>K5(O) Meslektaşlarıma soruyorum.</i></p> <p><i>K7(O) Alanımla ilgili online eğitimlere katılmaya çalışıyorum.</i></p> <p><i>K8(O) Kitaplardan yararlanmaya çalışıyorum.</i></p>

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların çalışmalarını teknolojik, mesleki, ailevi ve psikolojik etkenlerin zorlaştırdığı görülmektedir. Teknolojik etkenlerdeki kodların internet, telefon, teknolojik bilgi eksikliği olduğu görülmektedir. Kırsal bölgede çalışan psikolojik danışmanlar *K7(O) Köy okulunda çalıştığım için birçok öğrencinin telefonu interneti yok ulaşmakta sıkıntı çekiyorum; K13(O) Çocukların köyde yaşaması ile alakalı internet ve bilgisayar eksikliği ile ilgili sıkıntılar yaşadık* ifadeleri ile teknolojik zorlukları ifade etmişlerdir.

“Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan kriz dönemine ilişkin ne tür müdahalelerde bulundunuz?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 3’te gösterilmiştir.



Tablo 3.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Kriz Dönemine İlişkin Müdahaleler

Kod	Tema	Ana Tema	Betimlemeler
İletişime geçme Psikolojik danışmanlarla iletişim İletişim ağı oluşturma	İlgili bireylerle iletişim halinde olmak		<p>K1(O) Sınava girecek öğrencilerin belirsizliğin olduğu bu dönemde kaygılarının artacağını düşünerek onlara ulaştım.</p> <p>K3(O) Yakınında Covid görülmüş velim vardı ve karantinaya alınmışlardı. Velimle birkaç görüşme yaptım.</p> <p>K13(O) Eylülde kurduğumuz krize müdahale ekibiyle bir araya gelip her sınıfın whatsapp grubunu oluşturduk</p> <p>K11(R) Rehber öğretmenlerle irtibat halindeyiz. Whatsapp grubunda ve internet sitesinde resmi yazışmaları ve duyuruları paylaşıyoruz.</p>
Pandemi ile ilgili bilgilendirme Yayın hazırlama Bireysel görüşmeler Veli bilgilendirmeleri	Krizi anlamlandırmak	Kriz Sürecine İlişkin Çalışmalar	<p>E2(O) Daha önce travmatik yaşantısı olan öğrencilerle bu süreci doğru anlamlandırabilmeleri için bireysel görüştim.</p> <p>K12(R) Yayınlar yapıyoruz. Belirli konularda öğrenci ve velilere yönelik online seminer, afiş, broşürler hazırladık.</p> <p>E6(R) Süreçle ilgili küçük yaştaki öğrencilerle süreci anlamlandırmayla ilgili çalıştık.</p> <p>K3(O) Velilere birkaç hikaye ulaştırdım, çocuklara okuyabilecekleri, bu süreci, virüsü nasıl anlatacakları ile ilgili.</p>
Psikolojik sağlamlık Kaygı yönetimi Motivasyon çalışması	Duyguları yönetmek		<p>K13(O) Canlı ders uygulaması yaptık eba üzerinden, kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik etkinlikler yaptık.</p> <p>E1(O) Psikolojik sağlamlığı koruyacak, süreçten en az etkilenmelerini sağlayacak broşür hazırladım.</p>



			<p>K2(O) <i>Duygularını ifade etmelerini sağlayacak etkinlikler gönderdik.</i></p> <p>K6(R) <i>Motivasyon videoları çekmeye çalışıyoruz</i></p>
			<p>E3(O) <i>Zaman planlaması ve evde yapılabilecek etkinlikler paylaştım.</i></p> <p>K2(O) <i>Eba üzerinden aileleri ile yapabilecekleri çeşitli etkinlikler gönderdik.</i></p> <p>E5(O) <i>Özellikle 8. sınıf öğrencileri ile sınav çalışmalarını arttırmaya dönük çalışmalar yürütmeye çalıştım</i></p> <p>E6(R) <i>Bir öğrencimizin bulunduğu apartmanda Covid-19 çıkmıştı. Apartman karantinaya alındı. Öğrenci ile telefonda konuştuk, krize yönelik çalıştık, sınava hazırlandığı için sınava yönelik motivasyonla ilgili konuştuk, süreci mümkün olduğunca normalleştirmeye çalıştık.</i></p> <p>K10(O) <i>Sosyal hayatlarını düzenleme ile ilgili yardımda bulunmaya çalıştım. Vakitlerini nasıl geçirebilecekleri ile ilgili destek olmaya çalıştım</i></p>
Sınava yönelik çalışma			
Aile ile yapılabilecek etkinlikler			
Sosyal hayatı düzenleme			
Zaman yönetimi	Harekete geçmek		
			<p>K1(O) <i>Hangi kanallara ulaşmamız gerektiğini, bu işin tek başına olmadığını kurumlar arası işbirliğinin yapılması gerektiğini öğretmesi açısından deneyim oluşturdu.</i></p> <p>K10(O) <i>Duygu kontrolü, sakinliği öğrenciye aktarabilme konusunda beceri kazandığımı düşünüyorum.</i></p> <p>K13(O) <i>Aldığımız önlemler, bilgilendirmeler, bilinçlenmek açısından depremdeki krize müdahale ile benzerlik gösteriyor.</i></p>
Deneyim	Daha önceki krize müdahale çalışmalarının pandemi sürecindeki çalışmalara katkısı		
Duygu kontrolü			
Başvurulacak yerleri öğrenme			

Tablo 3'te katılımcıların pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitim sürecinde kriz sürecine ilişkin ilgili bireylerle iletişime geçtikleri, krizi anlamlandırmak için



bilgilendirme çalışmaları ve görüşmeler yaptıkları, duygu yönetimi üzerine çalıştıkları ve başa çıkma becerilerine destek olmak ve süreci normalleştirmek için harekete geçme çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların öncelikle sınava girecek öğrencilerle iletişime geçtikleri ve iletişimlerini sürdürdükleri verdikleri cevaplar arasındadır. Örneğin K8(O) 8. Sınıf sınav öğrencilerinin kaygısı fazlaydı, önceliği onlara vermeye çalıştım. şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılara daha önceki krize müdahale çalışmalarının pandemi sürecindeki çalışmalara katkıları sorulduğunda deneyim kazanma, duyguları kontrol edebilme, başvurulacak yerleri öğrenme açısından katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar depresyon ve kayıp-yas gibi krize müdahale sürecinin pandemi sürecindeki müdahalelerle de benzerlikler taşıması yönünden katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin K13 (O) *Aldığımız önlemler, bilgilendirmeler, bilinçlenmek açısından depresyondaki krize müdahale ile benzerlik gösteriyor. Kayıp- yas müdahalesi için K11(R) krize müdahalenin giriş kısmı açısından benzer, bilgilendirme yapmak yönünden benzer* şeklinde ifade etmiştir.

“Uzaktan eğitim sürecinde krize müdahale konusunda paydaşlarınızla işbirliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Krize Müdahale Konusunda Paydaşlarla İşbirliği

Kod	Tema	Ana tema	Betimlemeler
İyi Destekleyici Aktif Koordineli	Olumlu	İşbirliği	K13(O) <i>İdarecilerle işbirliği iyi, yaptıklarıma destek veriyor.</i>
			E2(O) <i>Öğrencilere ulaşma konusunda koordineli çalışıyoruz.</i>
			E6(R) <i>İdarecilerim ile işbirliği iyiydi, bizim de etkilendiğimizi düşünerek bizim de rahatlamamıza yönelik çalışmalar yaptılar.</i>
			E4(O) <i>İşbirliğimiz iyi mesela geçen okuldan çağırdılar kolonya ve maske dağıtımı yapılacak diye çoğu öğretmen gelmişti. Birbirimize destek olmaya</i>



		<i>çalışıyoruz. Velilerle de iletişim halindeyiz.</i>
		<i>K9(O) RAM ile sürekli işbirliği halindeyiz. RAM iki günde bir eğitim ayarladı, psikoloji ile ilgili.</i>
Aktif değil		<i>K10(O) İdarecilerim bu süreçte biraz mesafeliler.</i>
Kopuk		<i>E1(O) RAM whatsapp grubundan bir şeyler paylaştı ama çok aktif değildi.</i>
Mesafeli		<i>K3(O) Öğretmen arkadaşlarla kopuk gitti. Velilerle de sınırlıydı.</i>
Sınırlı		<i>E6(R) Velilerle işbirliği az oluyor, aileler ilgisiz.</i>
İlgisiz	Olumsuz	

Tablo 4’te katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde krize müdahale çalışmaları ile ilgili paydaşlarıyla işbirlikleri idare, öğretmen, veli ve RAM boyutuyla olumlu ve olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların süreçte idare ve öğretmenlerle işbirliği sağlamada olumlu ifadeleri ön plana çıkarken velilerle ve RAM ile iş birliğinde olumsuz ifadeler göze çarpmıştır. İşbirliği sağlamada görev paylaşımının, destekleyici rolün olumlu etkileri olduğu görülürken, iletişime geçmedeki zorlukların, uzaklığın işbirliği sağlamada olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir.

“Varsayalım ki pandemi nedeniyle uzaktan eğitim süreci devam ediyor krize müdahale ile ilgili ne gibi planlamalar yaparsınız?” sorusuna katılımcılardan alınan cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitim Sürecinin Devamı Durumunda Yapılan Krize Müdahale Planlamaları

Kod	Tema	Ana tema	Betimlemeler
Akademik çalışmalar			<i>E2(O) Sınava yönelik öğrencilerle çalışırım.</i>
Sınava yönelik çalışmalar		Uzaktan Eğitim Sürecinin Devamı	<i>K1(O) Süreçte nelerden faydalanabilirler, ders programları ile ilgili çalışmalar yaparım.</i>
Zaman yönetimi	Eğitsel rehberlik	Durumunda Planlama	<i>K13(O) Eba üzerindeki etkileşimi artırırım. Zaman yönetimi ile ilgili çalışırım.</i>



Kaygı ile baş etme		E3(O) <i>Evde kalacaksa neler yapılabilir bununla ilgili önleyici çalışmalar yaparım.</i>
Evde yapılabilecek etkinlikler		E1(O) <i>Kişisel temizlik, sosyal mesafe gibi tedbirleri vurgularım. Hastalıkla ilgili daha detaylı bilgi veririm.</i>
Tedbir		E5(O) <i>Yeni durumla ilgili öğrencilerin uyum sağlayabilmelerine yönelik çalışma yapardım.</i>
Kişisel temizlik		K4(R) <i>Psikolojik sağlamlıkla ilgili çok yoğun bir çalışma yapardım. Çocuklar bu süreçte teknolojik aletler ile çok vakit geçirdikleri için teknolojinin kullanımı ve teknoloji bağımlılığı ile ilgili çalışırdım.</i>
Psikolojik sağlamlık	Kişisel-Sosyal rehberlik	K9(O) <i>stresle baş etme, kaygı ile baş etme yollarını öğretim</i>
Psikolojik danışmanlar için materyaller geliştirme		K11(R) <i>Psikolojik danışmanları güçlendirmek, motivasyonlarını arttırmak için çalışmalar üretiriz, ellerini güçlendirecek materyal hazırlarız.</i>
Teknolojinin bilinçli kullanımı		
Uyum çalışmaları		

Tablo 5’te pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin devamı halinde krize müdahale ile düşünülen planlamalara ilişkin verilen cevaplara bakıldığında planlamaların sürece müdahale ve süreci normalleştirmeye yönelik olduğu, ihtiyaca yönelik çalışmaların planlandığı görülmektedir. Eğitsel rehberlik çalışmalarının özellikle sınava girecek 8. ve 12. öğrencilerine yönelik yapıldığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Örneğin E5(O) *Özellikle 8. sınıf öğrencileri ile sınav çalışmalarını arttırmaya dönük çalışmalar yürütmeye çalıştım* şeklinde ifade etmektedir. Katılımcıların verdikleri cevapların eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik başlıkları altında toplandıkları görülürken mesleki rehberlikle ilgili herhangi bir planlama düşündüklerini ifade etmemişlerdir.

“Bu süreç bitince yüz yüze eğitimde krize müdahale ile ilgili neler planlıyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.



Tablo 6.

Örgün Eğitim Sürecinde Krize Müdahale Planlamaları

Kod	Tema	Ana tema	Betimlemeler
Tarama çalışmaları Süreci değerlendirme	Sorunu tanımlama		K7(O) Öğrencilerle süreci değerlendiren etkinlikler yaparım. Süreç üzerine konuşurum. K4(R) öncelikle tarama çalışması yapılmalı
Tedbir Kişisel temizlik Pandemi ile ilgili bilgilendirme	Danışanın güvenliğini sağlama		E3(O) Kişisel temizlik, hijyen, salgın hastalıkla ilgili bilgi vereceğim. K5(O) temizlik, hijyen konusu alakalı velilere, öğrencilere, okul personeline bilgilendirici seminerler yaparım
İhtiyaç duyanlara müdahale Aile eğitimleri Oryantasyon Sosyal yaşama uyum Kayıp-yas ile ilgili çalışmalar Duygu kontrolü	Destek sağlama	Örgün Eğitim Sürecinde Planlama	E2(O) Normal sürece dönüşle ilgili çalışma yaparım. Dönüşle ilgili, uyum konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerle çalışırım. Süreci kötü geçiren, yakınına kaybeden öğrencilerle çalışmalar yaparım. E6(R) Aileleri de katarak oryantasyon, uzun süre okuldan kaldıkları için oryantasyon ve sosyal yaşama dönüş konusunda çalışmalar yaptık. K10(O) Kaygı yönetimi ile ilgili bir program hazırlanabilir diye düşünüyorum.
Yönlendirme Başa çıkma stratejilerini belirleme	Alternatifleri inceleme		K2(O) Süreci yoğun şekilde yaşayanlara müdahale edilebilir. Bizi aşan durumlarda gerekli yönlendirmeler yapılabilir K9(O) hedef ve hayalleri üzerine konuşarak motivasyonlarını güçlendirebiliriz.



İşlevsel bir krize müdahale ekibinin kurulması	Plan yapma	K1(O) Krize müdahale ekibinin kağıt üzerinden çıkması gerekiyor. Yeniden bilgilendirme toplantısı, yeniden görevlendirme yapılabilir.
Krize müdahale ekibinin yeniden düzenlenmesi		K3(O) Krize müdahale ekibinin işleyişi sadece kağıt üzerindeydi, öğretmen arkadaşlarla krize müdahalenin önemi, nasıl çalışmalar yapılacağı Bununla ilgili bir şey planlanabilir.

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların örgün eğitim sürecine geçildiğinde krize müdahale basamakları doğrultusunda çalışmalar planladığı görülmüştür. James ve Gilliland (2017) altı aşamalı krize müdahale modelinde krize müdahale basamaklarını sorunu tanımlama, danışanın güvenliğini sağlama, destek sağlama, alternatifleri inceleme, plan yapma, taahhüt sağlama olarak belirtmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan altı aşamalı krize müdahale modelinin beş aşamasını planladıkları görülmektedir. Katılımcıların birçoğu ilk olarak sürece ilişkin tarama çalışmalarını yapacaklarını belirtirken, birkaç katılımcı da süreçte krize müdahale ekibinin kağıt üzerinden çıkararak işlevsel olmasının önemli olduğunun anlaşıldığına vurgu yapmışlardır.

“Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında krize müdahale konusunda daha etkili çalışmanız için önerileriniz neler?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Krize Müdahalede Etkili Çalışmak İçin Öneriler

Kod	Tema	Ana tema	Betimlemeler
Uzaktan eğitime yönelik eğitim	Eğitim	Öneriler	K1(O) Online süreci nasıl yürütebiliriz, nelere dikkat etmemiz gerekiyor, gizlilik nasıl sağlanacak, ya da aldığım eğitimi online süreçte nasıl kullanabilirim bununla ilgili bir eğitim almak isterdim.
Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik eğitim			K12(R) Uzaktan eğitime yönelik bir eğitim alabiliriz.
Pandemi ile ilgili eğitim			K13(O) Somut olarak ne yapacağımız belli olan salgın hastalıkla alakalı el kitabım olursa faydalı olur.
Konu ile ilgili kaynak temini			K14(O) Salgınla ilgili net ve somut etkinlikler ve yaklaşımlarla uygulamalı bir eğitim düzenlenmeli.



<p>Fırsat eşitliği Teknolojik destek İnternet altyapısı sağlanmalı</p>	<p>Teknolojik imkanlar</p>	<p>K7(O) Öğrencilere telefon ve internet imkanının sağlanmasını isterim. Fırsat eşitliğinin sağlanmasını isterim. K1(O) Sunulan çalışmalarda kırsal kesim çok düşünülmemiş, tüm eğitimler internet üzerinden geçiyor ama kırsal kesimde telefon çekmeyen yerler var. Öncelikle bununla ilgili altyapı hazırlanmalı ondan sonra bir şeyler yapılmalı. E2(O) Öğrencilere teknolojik ve teknik destek sağlanmalı.</p>
<p>Krize müdahale ders sayısında artma İçeriğin zenginleşmesi Uygulamalı dersler olmalı</p>	<p>Lisans eğitime yönelik</p>	<p>K11(R) Krize müdahale adına üniversite daha çok ders olmalı ya da olan dersin içeriği zenginleştirilmeli, uygulamaya dönük olmalı. K7(O) Üniversitede de derslerde vaka üzerinde, saha çalışması ile krize müdahale dersi verilmeli.</p>
<p>Konsültasyon</p>	<p>İşbirliği</p>	<p>K9(O) Meslektaşlarla konsültasyon çalışmaları olsaydı daha iyi olabilirdi. E5(O) Farklı paydaşların ortak çalışması ile ilgili yollar geliştirilmeli.</p>

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde krize müdahale konusunda etkili çalışmak için eğitim almaya, teknolojik destek sağlanmasına, lisans eğitime ve işbirliğine yönelik öneriler vermişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu özellikle pandemi konusunda ve çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.



Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim sürecinde devlet okullarında ve RAM’da görev yapmakta olan psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerini incelemek amacıyla planlanan bu çalışmada katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde çalışmalarını zorlaştıran etkenler, yaşanan kriz döneminde kullandıkları müdahaleler, uzaktan eğitim sürecinde krize müdahale konusunda paydaşları ile işbirlikleri, uzaktan eğitim süreci içinde ve örgün eğitimde krize müdahale ile ilgili planlamaları, uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında krize müdahale konusunda daha etkili çalışmaları için önerilerine ilişkin sorular sorularak cevaplar alınmıştır.

Katılımcıların özelliklerini belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu lisans döneminde krize müdahale ile ilgili ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar krize müdahale konusunda hizmet içi eğitim almışlardır. Yapılan çalışmalarda da benzer şekilde psikolojik danışmanların büyük bir çoğunluğu üniversite döneminde krize müdahaleye dair bir ders almadığı, alınan eğitimlerin çoğunlukla hizmet içi olduğu ve krize müdahalede hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Bengisoy ve Özdemir, 2019; Çetiner, 2009; Allen ve diğerleri, 2002).

Katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle hangi yollarla iletişime geçtikleri sorulduğunda EBA, sosyal medya, telefon görüşmeleri yoluyla iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer şekilde öğretmenlerin EBA ve sosyal medya kullandıkları görülmüştür (Akyıldız, 2020; Bayburtlu, 2020; Kantos, 2020). Buradan yola çıkarak bu süreçte teknolojik imkanların eğitimdeki öneminin bir kez daha anlaşıldığı söylenebilir.

“Uzaktan eğitim sürecinde çalışmalarınızı zorlaştıran etkenler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde teknolojik, mesleki, ailevi ve psikolojik etkenlerin zorlaştırdığı saptanmıştır. Teknolojik etkenlere bakıldığında katılımcıların teknolojik donanım ve bilgi eksikliğine, internet altyapısının yetersiz olmasına ilişkin verdiği cevaplar ön plana çıkmaktadır. Pandemi sürecinde öğretmenlerle yapılan uzaktan eğitim ile çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır (Akyıldız, 2020; Başaran,



Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bayburtlu, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Karaca ve Kelam, 2020).

Araştırmada psikolojik danışmanlar uzaktan eğitim sürecinde mesleki zorluklardan biri olarak çevrimiçi süreçte yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Pandemi öncesi yapılan çalışmalarda psikolojik danışmanların benzer şekilde çevrimiçi danışma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Baştemur ve Baştemur, 2015; Damar, 2019; Savaş ve Hamamcı, 2010). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yürütülürken öğrencilerle iyi bir ilişki kurmak önemlidir. Bu ilişki kurulurken psikolojik danışmanlar beden dili, göz teması, fiziksel mesafe gibi sözel olmayan mesajlara dikkat etmeye çalışırlar (Hackney ve Cormier, 2008). Uzaktan sunulmaya çalışılan psikolojik yardım hizmetlerinde, sözsüz iletişime dayalı bu mesajlar tam olarak anlaşılabilir (Özdemir ve Barut, 2020). Bu durum da sunulmaya çalışılan psikolojik yardım hizmetini olumsuz etkileyebilir.

Krize müdahalede psikolojik danışmanların kendilerini yeterli hissetmesi müdahalenin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Çalışmada mesleki zorluklardan biri olarak krize müdahale ederken kendilerini yeterli hissetmediklerini belirten psikolojik danışmanların lisans ve hizmet içi eğitim dışında eğitim almadıkları görülmüştür. Bu sonuçla benzer şekilde Deming (2004) tarafından yapılan çalışmada öz yeterlik ile alınan eğitim arasında pozitif ilişki bulunurken, öz yeterlik puanları ile krize müdahale sağlamanın ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda krize müdahale ederken temel psikolojik danışmanlık becerilerinin kullanıldığı düşünüldüğünde, yapılan bu çalışmanın lisans ve hizmet içi eğitim dışında alana dair eğitim alan psikolojik danışmanların psikolojik danışmanlık öz yeterliğinin almanlara göre farklılaştığı saptanan araştırmalarla benzerlik taşıdığı söylenebilir (Larussi, Tyler, Littlebear ve Hinkle 2015; Mullen, Uwamahoro, Blount, ve Lambie, 2015; Watson, 2012; Yam ve İlhan, 2016).

Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya olumlu baktığını ortaya koyan çalışmalar (Baştemur ve Baştemur, 2015; Damar, 2019) olsa da araştırmada katılımcıların birçoğu pandemi öncesi çevrimiçi psikolojik danışmaya olumlu bakmadıklarını, pandemi sonrası düşüncelerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Savaş ve Hamamcı (2010)'nun yaptıkları çalışmada da psikolojik danışmanlar çevrimiçi



psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine daha az olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak çevrimiçi psikolojik danışmaya dair tutumların değişmesi de pandeminin ortaya çıkardığı sonuçlardan biri olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimde geribildirim almak önemlidir. Geribildirim sunulan hizmetleri değerlendirmede etkili rol oynamaktadır. Mesleki zorluklara bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde yapılan çalışmalarda geribildirim almanın zor olduğu ve alamadıkları psikolojik danışmanlar tarafından ifade edilmiştir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında benzer şekilde öğretmenlerin geri dönüt konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bayburtlu, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Karaca ve Kelam, 2020).

Pandemi gibi aniden gelişen durumlar kaygıyı artırıcı etkiye sahip olabilmektedir. Birçok bireyin bu süreçte kayıplar yaşadığı, yaşamını yitirme riski taşıdığı, alınan önlemler ve uygulanan kısıtlamalar nedeniyle sosyalliğin azaldığı göz önüne alındığında Covid-19 ile birlikte yaşanan kaygı beklenen bir durumdur (Allen, Rowan ve Singh, 2020). Pandemi sürecinde bireylerin kaygısının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir (Artan, Atak, Karaman ve Cebeci, 2020; Çölgeçen ve Çölgeçen, 2020; Doğan ve Düzel, 2020; Göksu ve Kumcağız, 2020). Benzer şekilde bu çalışmada da psikolojik danışmanlar pandemi sürecinde kaygılarının arttığı ifade ederken süreçteki kaygılarının, sürecin belirsizliğinin, yardıma ihtiyaç duymalarının çalışmalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim süreci bireylerin yeni durum için kendilerini düzenlemelerini de gerektirmektedir. Huber ve Helm (2020) okulların uzaktan eğitime geçmesi ile öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmalarını gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreçte psikolojik danışmanların krize döneminde başvurdukları müdahalelere verdikleri cevaplar incelendiğinde sürece uyum sağlamaya, sınava, sosyal hayatı düzenleme ve zaman yönetimi konusunda çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna dayanarak bu süreçte psikolojik danışmanların öğrencilerin yeni duruma uyum sağlayacak öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Katılımcılar çalıştıkları kurumda daha önce intihar, istismar, kayıp-yas, doğal afet, hastalık gibi kriz durumlarına müdahale ettiklerinin ve daha önceki krize müdahale çalışmalarının pandemi sürecine deneyim kazanma, duyguları kontrol edebilme,



başvurulacak yerleri öğrenme açısından katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Yakın zamanda depremden etkilenen bir bölgede çalışan katılımcı pandemiden kötü etkilenenler olduğu gibi depremin etkisi ile beraber yaşayanlar da olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak travmatik durumlar üzerine yaşanan zor durumların bireyler üzerindeki etkisinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği, etkisinin daha fazla olabileceği gibi önceki yaşanan travmatik etkilerin devamında yeni durumunun etkisinin çok fazla hissedilmediğini söylemek mümkündür. Bu ifadeyi travma sonrası büyüme kavramı ile ilişkilendirerek açıklamak da mümkündür. Travma sonrası büyüme zorlu durumlar ile uğraşma sonucunda ortaya çıkan olumlu yöndeki psikolojik, düşünsel, davranışsal farklılıklar ve dönüşümler olarak tanımlanmaktadır (Özlü, Yıldız ve Aker, 2010). Bu tanımdan yola çıkarak deprem sonrası Covid-19 pandemisi yaşayan psikolojik danışmanın Covid-19 ile şok olmadığını belirtirken duygusal olarak sürece daha çabuk adapte olarak eyleme geçtikleri ifadesinde depremin baş etme becerileri anlamında pandemi sürecine katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularda bu çıkarımı desteklemektedir. Örneğin, yapılan çalışmalarda travmatik olayla baş etme ile travma sonrası büyümenin ilişkili bulunmuştur (Li, Cao, Cao ve Liu, 2015; Tel, 2017).

Uzaktan eğitim sürecinde krize müdahale konusunda paydaşlarınızla işbirliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna katılımcıların idare, öğretmen, veli ve RAM boyutuyla verdikleri cevaplar olumlu ve olumsuz temalar altında toplandığı görülmüştür. Katılımcılar idare ve öğretmenlerle ilgili daha çok olumlu ifadeler verdikleri görülürken velilerle işbirliğinin sınırlı olduğunu, RAM’ın bu süreçte aktif olmadığını ifade etmişlerdir. Pandemi döneminde yapılan çalışmalarda da velilerle işbirliği ve iletişim sınırlı olduğunu dair bulgular bu sonuçla benzerlik taşımaktadır (Bayburtlu, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Sarı ve Nayır, 2020).

Katılımcılara paydaşlarının rehberlik anlayışları sorulduğunda işbirliği kurabildiği paydaşlarının rehberlik anlayışlarının olumlu olduğunu ve pandemi öncesi süreçteki ile benzer olduğunu belirtmişlerdir. İdareci ve öğretmenlerin RAM ve rehberlik servisine ilişkin algılarını araştıran çalışmalara bakıldığında olumlu düşüncelerin öne çıktığı sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu görülmektedir (Kekeç ve Töre, 2020; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018). Okul idaresi ve öğretmenlerin rehberliğe bakış açılarının olumsuz olduğunu gösteren araştırmalara bakıldığında ise, bu



araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermediği söylenebilir (Kaya ve Yıldırım, 2017; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Burada son zamanlarda yaşanan doğal afet ve pandemi gibi durumlarda psikolojik desteğin önemini fark eden paydaşların rehberliğe karşı olumlu bir bakışa doğru yöneldiği söylenebilir.

Psikolojik danışmanların uzaktan eğitimden örgün eğitime geçildiğinde krize müdahale basamaklarına uygun çalışmalar planlandıkları görülmüştür. Nickerson ve Zhe (2004) okul psikologları ile yaptıkları çalışmada benzer şekilde öğrenci yönlendirme, bireysel danışmanlık, psikolojik ilk yardım olmak üzere çeşitli krize müdahale stratejileri kullandıklarını bildirmişlerdir. Krize müdahale ekibinin bu konuda eğitim alan ve görevlerini bilen kişilerden oluşması önemlidir fakat yapılan çalışmalarda işi bilen krize müdahale ekibinin olmadığı ifade edilmektedir (Parmaksız ve Gök, 2018). Süreçte krize müdahale ekibinin önemini daha iyi anladıklarını vurgulayan psikolojik danışmanlar krize müdahale planlarının kağıt üzerinden çıkması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında krize müdahale konusunda daha etkili çalışmanız için önerileriniz neler?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğu kendileri için pandemiye, çevrimiçi psikolojik danışmaya, uzaktan eğitime yönelik yapılandırılmış bir eğitime, öğrenciler için ise teknolojik desteğe ihtiyacın olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da katılımcıların krize müdahale ile ilgili eğitimler alma ihtiyacı duydukları ortaya konmuştur (Adamson ve Peacock, 2007; Çelebi-Kılınç, 2019; Çetiner, 2019). Ayrıca öğrencilere teknolojik destek verilmesi konusundaki öneriler pandemi sürecindeki yapılan çalışmalardaki öneriler ile benzerlik göstermektedir (Akyıldız, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin, 2020; Karaca ve Kelam, 2020).

Lisans derslerinin uygulama temelli olması alanda çalışırken daha etkili müdahaleler sağlayabilir. Lisans döneminde krize müdahale dersi alan danışmanlar dersin teorik olduğunu belirtirken önerilerde bu derslerin daha uygulama temelli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Çelebi-Kılınç (2019) ve Çetiner (2019) çalışmasında da lisans eğitiminde krize müdahaleye yönelik uygulamalı eğitimler şeklinde yapılması gerektiğine dair bulgular elde edilmiştir.



Öneriler

Son günlerde dünyanın içinde bulunduğu ve durumsal bir kriz olan Covid-19 pandemisi her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkileyerek uzaktan eğitim sürecine geçilmesine neden olmuştur. Pandemiye bağlı yürütülmeye çalışılan bu uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimleri incelenerek çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada RAM ve devlet okulunda çalışan psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecindeki krize müdahale deneyimlerine yer verilmiştir. Daha sonraki çalışmalar için özel okulda çalışan psikolojik danışmanların deneyimlerinin incelenmesi önerilmektedir.

Araştırmada psikolojik danışmanların uzaktan eğitim sürecindeki krize müdahale deneyimleri okul kademesine göre incelenmemiştir. İleriki çalışmalarda okul kademesine göre de deneyimlerinin incelenmesi önerilmektedir.

Araştırma uzaktan eğitim sürecindeki psikolojik danışmanlar ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda idareci, öğretmen, veli ve öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerinin araştırılması önerilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda katılımcıların çevrimiçi psikolojik danışma, pandemi, uzaktan eğitime yönelik eğitim ihtiyaçları göz önüne alındığında bu konularda psikolojik danışmanlara yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların velilerle işbirliklerinin sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda velilerin bilgilendirilmeleri ve işbirliğini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Krize müdahale eylem planlarına yönelik düzenlemeler ve krize müdahale ekipleri için eğitimler yapılması önerilmektedir.

Öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden etkili şekilde faydalanabilmeleri için teknolojik altyapı ve destek ile ilgili çalışmaların geliştirilmesi önerilmektedir.



Psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin uzaktan eğitimde uygulanabilmesi için rehberlik materyallerinin çevrimiçi kullanılabilir şekilde geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada katılımcıların birçoğu lisans eğitimindeki derslerin teorik olduğunu, bu nedenle çalışırken öğrendiklerini uygulamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle lisans eğitiminde teorik derslerin yanında uygulamalı çalışmaların yapılması yönünde adımlar atılması önerilmektedir.



Kaynakça

- Adamson, A. D. ve Peacock, G. G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions. *Psychology in the Schools*, 44(8), 749-764.
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 37-49.
- Akyıldız, S. T. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696.
- Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., Lamb, S., Pope, D. ve Rawlins, C. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 39(4), 427-439.
- Allen, J., Rowan, L. ve Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Artan, T., Atak, I., Karaman, M. ve Cebeci, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgınında sosyodemografik özellikler, psikolojik sağlamlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 79-94.
- Baştemur, S. ve Baştemur, E. (2015). Technology based counseling: Perspectives of Turkish Counselors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 431-438.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).



- Bengisoy, A. ve Ozdemir, M. B. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-193.
- Camadan, F., Şanlı, E. ve Şenocak, R. (2020). Subspecialty areas in psychological counseling and guidance: opinions of psychological counselors. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(57), 159-200.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çelebi-Kılınç, E. (2019). *Okullarda Krize Müdahale Ekiplerinde Yer Alan Öğretmenlerin ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Krize Müdahale Çalışmaları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi; Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetiner, M. (2019). *Rehberlik Öğretmenlerinin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çölgeçen, Y. ve Çölgeçen, H. (2020). Covid-19 pandemisine bağlı yaşanan kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 261-275.
- Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik psikolojik danışmanların görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Deming, E. J. (2004). *Effective Crisis Intervention In The School: The Role Of Training, Experience, And Self-Efficacy On School Psychologists' Ability To Intervene*. Unpublished thesis, Rochester Institute of Technology, New York.
- Demirli-Yıldız, A., Sevil-Gülen, Ö. ve Erdur-Baker, Ö. (2019). Kriz, kriz tepkileri ve kriz danışmanlığı. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Ed.), *Kriz Danışmanlığı* içinde (s. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.



- Doğan, M. M. ve Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 739-752.
- Davies, D. ve Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative health research*, 12(2), 279-289.
- Göksu, Ö. ve Kumcağız, H. (2020). Covid-19 salgınında bireylerde algılanan stres düzeyi ve kaygı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 463-479.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı* (T. Ergene, S. Aydemir Sevim Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Huber, S.G. ve Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270.
- James, R.K. ve Gilliland, B.E. (2017). *Crisis Intervention Strategies (8th ed.)*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Kantos, Z. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri*, 67-81.
- Karaca, Ş. ve Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-18.
- Karataş, K. ve Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşleri: metaforik bir analiz. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 915-934.
- Kaya, M. ve Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 835-857.



- Kekeç, H. B. ve Töre, E. (2020). “Rehberlik ve araştırma merkezi” kavramına ilişkin öğretmenlerin ve idareci algıları: Metafor çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 19-41.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. Seggie, F. N., Bayyurt, Y., (Ed.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* içinde (s.253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Larussı, M. H., Tyler, J.M., Littlebear, S. ve Hinkle, M.S. (2013). Integrating motivational interviewing into a basic counseling skills course to enhance counseling self-efficacy. *The Professional Counselor*, 3(1), 161-174.
- Li, Y., Cao, F., Cao, D. ve Liu, J. (2015). Nursing students’ post traumatic growth, emotional intelligence and psychological resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(5), 326-332.
- Mete-Otlı, B. (2011). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Krize Müdahalede Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi: İzmir İl Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (Çvr. Edt. S. Akbaba ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yönergesi. (10.05.2020 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/11165830_psikososyal_koruma_Ynleme_krize_mYdahale_hizmetleri_yYnergesi.pdf sitesinden erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Koronavirüs travmasına karşı "Psikososyal destek çağrı merkezi" Öğrenci ve velilerimizin hizmetinde. (25. 12. 2020 tarihinde <http://meb.gov.tr/koronavirus-travmasına-karsi-psikososyal-destek-cagri-merkezi-ogrenci-vevelilerimizin-hizmetinde/haber/20617/tr> sitesinden erişilmiştir.)
- Mullen, P., Uwamahoro, O., Blount, A. ve Lambie, G. (2015). Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training. *The Professional Counselor*, 5(1), 175-184.



- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık (6. Baskı).
- Nickerson, A. B. ve Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(7), 777-788.
- Özdemir, M. B. ve Barut, Y. (2020). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: Çevrimiçi psikolojik danışma. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 192-199.
- Özmen, Z. K. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521.
- Özlü, A., Yıldız, M. ve Aker, T. (2010). Şizofreni hastalarına bakım verenlerde travma sonrası gelişim ve ilişkili etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 89-94.
- Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 247-265.
- Sağlık Bakanlığı, (2020). Covid-19 (Sars-Cov-2 Enfeksiyonu) genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı. (25.12.2020 tarihinde <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid19rehberigenelbilgilerepidemiolojivetanipdf.pdf> sitesinden erişilmiştir.)
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Savaş, A. C. ve Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 147-158.
- Sayıl, I. (1992). Olağanüstü koşullarda krize müdahalenin yeri ve önemi. *Kriz Dergisi*, 1(1), 4-7.
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.



- Tel, D. (2017). *Travma Yaşamış Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Travma Sonrası Büyüme Düzeyleri Arasındaki İlişkide Stresle Başa Çıkmanın Aracılık Rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Watson, J. C. (2012). Online learning and the development of counseling self-efficacy beliefs. *The Professional Counselor*, 2(2), 143-151.
- Yalçın, S., Yılmaz, M. ve Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675.
- Yam, F. C. (2020). İlkokul öğrencilerinin rehber öğretmen (psikolojik danışman)'e ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 684-700.
- Yam F. C. ve İlhan, T. (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1304-1313.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Gelişimsel Rehberlik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2019). Okul ortamında krize müdahale ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 29-45.



Summary

Crises are predictable or unpredictable situations that disrupt the order and cause uncertainty that negatively affect the society (Aksoy and Aksoy, 2003). Situational crises are situations that require urgent intervention and occur suddenly, such as death, illness, natural disasters (Slaikeu, 1990). In this context, the Covid-19 pandemic, which has been physically, economically and psychologically affecting the society, can be considered as a situational crisis.

The Covid-19 pandemic, which is easily transmitted by contact and where social distance is an important way of protection, poses a risk in crowded environments such as schools, it was necessary to switch from face-to-face education to distance education, and this situation caused to many problems. Having to stay home during childhood and adolescence, when individuals need to interact with their environment, may negatively affect them and may need assistance. The role of school psychological counselors who have an important share in this assistance service in schools and counseling and research center, is important. Therefore, it is thought that it is important to investigate the intervention experiences of psychological counselors who provide psychological support during this crisis process. In this study it was aimed to examine the crisis intervention experiences of psychological counselors working in public schools and counseling and research centers during the distance education process.

Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. Participants composed of 20 psychological counselors who works Turkey's rural or urban areas under the counseling and research centers and public schools in different provinces. The data were collected by using snowball sampling. The data were collected through a semi-structured interview form consisting of open and closed-ended questions prepared by the researcher in line with expert opinions. Data were analyzed content analysis method.

Considering the findings obtained from the study, most of the participants did not take any courses on crisis intervention during their undergraduate period, they only received in-service training. Similarly, in the studies of Çetiner (2019) and Allen et al. (2002), it was observed that most of the psychological counselors did not take any



course on crisis intervention during their undergraduate period but the trainings received were mostly in-service.

It is important for the psychological counselors to feel competent in crisis intervention to increase the effectiveness of intervention. In the study, it was observed that the psychological counselors who stated that they did not feel competent during intervention to the crisis, did not receive training other than undergraduate and in-service training. Similar to this result, Deming (2004) found a positive relationship between self-efficacy and education, while self-efficacy scores were found to be related to crisis intervention.

When the findings regarding the question, "What are the factors that make their work difficult in the distance education process?" were examined, it was seen that technological, professional, family and psychological factors made it difficult for the participants to work in the distance education process. In addition, the participants stated that for their work on the crisis period, they communicated with people, conducted informative studies and interviews to make sense of the crisis, worked on emotion management, supported coping skills and normalized the process.

While participants evaluate their cooperation with their stakeholders in crisis intervention in this distance education process, it was seen that the participants gave more positive expressions about the administration and teachers, they stated that the cooperation with the parents was limited and counseling and research center was not active in this process. Similarly, in studies conducted during the pandemic period, it was found that cooperation and communication with parents was limited (Bayburtlu, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Sarı ve Nayır, 2020).

If the distance education process related to pandemic continues, participants stated that they plan educational and personal-social guidance activities for the needs rather than the crisis intervention steps. When the pandemic process ended and the formal education started, it was seen that the participants were planned to work in accordance with the crisis intervention steps. Nickerson and Zhe (2004) reported in their study with school psychologists that they used various crisis intervention strategies such as student guidance, individual counseling, and psychological first aid in crisis intervention.



In the study, the participants stated that they need a structured training for pandemic, online counseling, and distance education. Similarly, studies have revealed that participants need teacher training on crisis intervention (Adamson and Peacock, 2007; Çelebi-Kılınç, 2019; Çetiner, 2019). In addition, suggestions on providing technological support to students are similar to those in the studies conducted during the pandemic process (Akyıldız, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu, Şahin, 2020; Karaca ve Kelam, 2020).

While the participants who took the crisis intervention course in their undergraduate period stated that the course was theoretical, they emphasized that these courses should be more practical based in their recommendations. Similarly, in the study of Çelebi-Kılınç (2019) and Çetiner (2019), it was found that applied trainings for crisis intervention in undergraduate education should be conducted.

As a result of the research, findings were obtained that the studies of the participants about the crisis process, their cooperation, plans and suggestions in the crisis intervention. As suggestion, it is thought that it will be useful to examine the experiences of psychological counselors working in private schools in distance education process for future studies. In addition, the crisis intervention experiences of psychological counselors in distance education process were not examined according to the school level in the study. It is recommended to examine experiences according to the school level in future studies.



ANNENİN İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞUYLA KİTAPLARLA YAŞANTILARINDA KULLANDIĞI STRATEJİLERİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hilal ATLAR¹, Yıldız UZUNER²

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi ABD, Eskişehir-Türkiye, hatlar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7272-1462.

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellerin Eğitimi ABD, Eskişehir-Türkiye, yuzuner@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6477-2593.

Geliş Tarihi: 27/11/2020 **Kabul Tarihi:** 19/01/2021

Öz: Erken okuryazarlık becerileri, günlük yaşantı içerisinde sözlü dil becerilerini ve yazı farkındalığını destekleyen yetişkin-çocuk etkileşimleri doğasında gelişir. Araştırmalar işiten annelerin; işiten ve işitme kayıplı çocukları ile kitaplarla yaşantılarında ipuçları verme, 5N 1K soruları sorma, yazıya dikkat çekme, açıklamalar ve anlatma yapma gibi stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar işitme kayıplı çocukların kitaplarla yaşantılarındaki etkileşimleri ele almanın önemini vurgulamıştır ve nitel araştırmaların yol gösterici olacağını bildirmiştir. Bu bağlamda araştırmada işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında kullandığı stratejilerin ve çocuğun katılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; gözlemler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü ile toplanmıştır ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; annenin kitabı okurken; kitabı açık tutma, yazıyı takip etme, metne bağlı kalma ile vurgu ve tonlamalarla sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma gibi stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Bir kitaba bakma esnasında ise annenin; yazılı dil farkındalığını destekleme, soru yöneltme, sese dikkat çekme, açıklama yapma ve genişletme, anlatım yapma, kabul etme, ipucu verme, çocuğu tekrar etme ve ilişkilendirme gibi birçok strateji kullandığı görülmüştür. İşitme kayıplı çocuğun kitaplarla yaşantılara sözel ve sözel olmayan davranışlarla katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı çocuklar, erken okuryazarlık, etkileşimli kitap okuma



THE EXAMINATION OF MOTHER'S STRATEGIES IN BOOK READING ACTIVITIES WITH HER CHILD WITH HEARING LOSS

Abstract: Early literacy skills develop in the nature of adult-child interactions that support oral language skills and print awareness in daily routines. Research revealed that mothers use strategies such as giving clues, asking WH+ questions, take attention to the print, explaining and narrating with their children with hearing and hearing loss in their experiences with books. Researchers emphasized the importance of dealing with the interactions of children with hearing loss in their experiences with books and they stated that qualitative research would be a guide to examine these interactions. In this context, it was aimed to examine the strategies that a hearing mother uses in her life with her child with a hearing loss and the child's participation. The research was conducted as a single integrated case study of qualitative research methods. Research data were collected with observations, through semi-structured interviews, documents, products, and research diary. The data analyzed inductively. As a result of the research, it was determined that; while reading the book, the mother use strategies such as keeping the book open, following the text, adhering to the text, and using the prosodic features of spoken language like emphasis and intonations. It has been observed that she uses strategies such as supporting print awareness, asking questions, taking attention to the voice, making explanations and expanding, expressing, accepting, giving cues, repeating the child, and relating while looking at a book. It has been revealed that the child with hearing loss participates in experiences with books through verbal and non-verbal behaviors.

Keywords: Children with hearing loss, early literacy, interactive reading



Giriş

Doğumdan okula bağlayana kadar geçen süre boyunca çocukların ev ortamında ve yakın çevrelerinde yetişkinlerle kurdukları etkileşimler, dil gelişiminin yanı sıra erken okuryazarlık gelişimlerini de desteklemektedir. Çevresel yazılar, kitaplarla ve gazete, dergi gibi diğer yazılı materyallerle yaşantılar, masal anlatma, şarkılar ve tekerlemeler söyleme gibi yaşantılar, oyunlar, faturalarla, alışveriş listeleriyle ve teknolojik aletlerle yaşantılar gibi birçok günlük yaşantı, çocukların okuma ve yazmayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır (Bergen ve Mauer, 2000; Branscombe ve Taylor, 2000; Constantine, 2004; Morrow, 2007; Whitehead, 2002). Çocuklarla paylaşılan kitap yaşantıları, erken dönemde dili edinmelerinde çocuklara çeşitli fırsatlar sunan önemli erken okuryazarlık yaşantılarından biridir (Schirmer, 2005; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Kitaplarla yaşantılar; çocuğa okuma (reading to), çocukla birlikte okuma (reading with) ve çocuğun okuması (reading by) olarak üç şekilde ele alınmaktadır. *Çocuğa okuma*; yetişkinin çocuğa ya da çocuklardan oluşan bir gruba sesli kitap okuması olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinlikte çocuk, yetişkini bir okur olarak gözleme şansı bulmaktadır ve yeni sözcükler duymaktadır. *Çocukla birlikte okuma* ise; paylaşılan okuma, paylaşılan ritim ve şarkı etkinlikleri, desteklenen okuma, dil deneyimleri ve rehberli okuma yaklaşımlarının bir bütünü olarak vurgulanmaktadır. Bu yaşantılarda yetişkin çocukla birlikte kitabı okurken, etkileşimi çocuk veya yetişkin başlatabilir. Etkileşim süresince yetişkin çeşitli stratejiler kullanabilir ve çocuğun da katılımıyla etkileşimi birlikte sürdürürler. Aynı zamanda bazen bir kitabı paylaşırken, bazen de kitaptan bağımsız olarak birlikte şarkı söylemek ve kafiyeli metinleri paylaşmak, teknolojik aletlerle bir kitabı birlikte dinlemek ve paylaşılan okuma deneyimi olan çocukla rehberli okumalar yapmak da çocukla birlikte okuma etkinlikleridir. *Çocuğun okuması*, erken dönemde çocuğun bir kitabı okur gibi yaparak yetişkini taklit etmesi ile başlayan, sesli ve sessiz okumalar yapan bir okuyucu olmasına kadar devam eden bir gelişim sürecidir (Mooney, 1990; O'Bruba, 1987; Reutzel ve Cooter, 1996).

Kitaplarla tüm yaşantılarda aileler, çocuğa okuryazar olarak model olmaktadır ve etkinlik esnasında kurdukları etkileşim yoluyla da çocukların erken dönemde okuryazar davranışları geliştirmelerinde etkin rol oynamaktadırlar (Machado, 2012;



Schirmer, 2005; Vygotsky, 1978). Araştırmalar kitaplarla yaşantılarında yetişkinin; çocuğun dikkatini yazıya çektiklerini, etkileşimi sürdürdüklerini ve çocukların kitaba ilişkin bilgi sahibi olmalarını desteklediğini vurgulamaktadır (Diener, Hobson-Rohrer ve Byington, 2012; High, vd., 2000; Mendelson, vd., 2001; Needlman, vd., 1991). Aynı zamanda yetişkinin çocuğa 5N 1K soruları (-wh questions) ile birlikte açık uçlu (open-ended) sorular yöneltme, çocuğun cevabını kabul etme, genişletme, cevaplamasına yardım etme, çocuğun cevaplarını tekrar etme, çocuğu cesaretlendirme ve keyif aldığını gösterme gibi stratejiler kullandıkları belirtilmektedir (Moore ve Wade, 2003; Rix vd., 2015; Sharif, vd. 2002; Theriot, vd., 2003; Uzuner, 1993). Dolayısıyla kitaplarla etkileşimli okuma yaşantıları tüm çocukların sözlü dil becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, yetişkinlerin çeşitli okuma yazma stratejileri kullanarak kitap okuma yaşantılarına nitelik kazandırmalarının önemli olacağını vurgulamaktadırlar (Allen, 2010; Becker, 2012; Eliot, 2016; Hines ve Brooks, 2005; Kaderavek ve Sulzby, 1988; Sulzby ve Teale, 1987).

İşitme kayıplı çocuklar, kendilerine sunulan zengin okuma yazma ortamı ve nitelikli yaşantılar yoluyla akranlarına benzer gelişimsel süreçlerden geçerek erken okuryazarlık becerileri geliştirebilmektedirler (Ewoldt, 1990; Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick ve Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlığı her yönüyle destekleyen en önemli yaşantının ise, kitaplarla yaşantılar olduğu vurgulanmaktadır (Schirmer, 2005). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine ilişkin uluslararası araştırmalar; kullanılan iletişim modalitesi ne olursa olsun çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık yaşantılarına katılım gösterdiklerini, bir kitabın tekrar tekrar okunmasını sevindiklerini (Maxwell, 1984) ve annelerin kullandıkları stratejiler ile işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerileri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Aram, Most ve Mayafit, 2006; Robertson, 2009). Buna ek olarak araştırmacılar, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin işiten çocuğu olan annelere göre stratejileri kullanmada sınırlılıklarının olduğunu ve genellikle doğrudan resmi işaret etme, harfleri gösterme, çocuğun ifadelerini genişletme gibi stratejileri kullanmaya yöndiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle ailelerin; açık uçlu sorular sorma, yeniden düzenlemeler yapma gibi stratejilerde desteklenmeleri gerektiğini eklemektedirler (Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017). Erken okuryazarlık yaşantılarında yetişkinin kullandığı



stratejiler ile çocukların becerileri arasında güçlü bir ilişki olması sonucundan hareketle; araştırmacılar, kitaplarla yaşantılarda yetişkinlerin kullandıkları stratejilerin ve çocukların etkileşime katılımlarının incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Allen, 2009; Better Beginnings, 2017; Bookstart, 2014; BookTrust, 2014; Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017; Eliot, 2016; Hines ve Brooks, 2005; Jordan, Snow ve Porche, 2000; Kaderavek ve Sulzby, 1988; Mendelshon vd., 2001; Primavera, 2000; Rix vd., 2015; Therriot vd., 2003; Wade ve Moore, 1998).

Türkiye’de ise işitme kayıplı çocukların anneleri ile deneyimledikleri kitap okuma yaşantılarını inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır ve bu araştırmalarda kitaplarla yaşantılarındaki etkileşimler araştırmaların içine gömülüdür (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Turan, 2010). Turan (2010), 1 yaş 4 aylık ileri derece işitme kaybı olan bir çocuk ile annesinin etkileşimlerini desteklediği bir aile eğitimi gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, yoğun olarak oyun etkileşimleri desteklenmiştir. Ancak araştırmacı üçüncü aile eğitimi seansından itibaren kitap resimlerine bakmaya başlangıç aşamasında anneyi kitaplarla birlikte kullanabileceği malzemelere ilişkin de bilgilendirmiştir. Araştırmanın sonunda, annenin etkileşim davranışlarının geliştiği ve çocuğun katılımının arttığı ifade edilmiştir. Ertürk, Mustul ve Turan (2016), iki yaşında çok ileri derecede işitme kayıplı çocuğu olan aileye verdikleri eğitim sürecinde günlük rutinlerde anne-çocuk etkileşimlerini desteklemişlerdir. Araştırmacılar, anneye çocuğuyla birlikte rutin olarak kitap bakmalarını önermişlerdir ve annenin çocuğuyla birlikte kitaplarla yaşantılarında anlamlı dil fırsatları elde edeceğini vurgulamışlardır. Genç, Uzuner ve Genç (2017) ise, iki yaşında olan bir işitme kayıplı çocuğun çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerde kullandığı iletişimsel işlevleri inceledikleri bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Temsili olarak seçilen etkileşimlerden birinde anne ve çocuğun birlikte boyama kitabındaki kesme yapıştırma etkinlikleri yer almaktadır. Etkinlik süresince anne kartonu keserken çocuk anneyi izlemiştir ve etkileşimli bir şekilde yüzün bölümlerini birlikte yapıştırmışlardır. Daha sonra anne yerdeki kitaptaki resimlere bakmak istediğinde çocuk bir süre katılmış ardından ayağa kalkarak oynamak istemiştir. Anne bu durumda çocuğun ilgisini takip ederek etkileşime katılmıştır.

Uluslararası araştırmalarda, çeşitli sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarıyla kitap okuma yaşantılarına ilişkin sözel ve sözel olmayan etkileşimler



incelenmiştir. Araştırma sonuçları; annelerin çocuklarıyla kitap okurken; alıcı ve ifade edici dil gelişimini, sesbilgisel ipuçlarıyla sesbilgisel gelişimi ve yazının anlamına ilişkin farkındalığı çeşitli stratejilerle desteklediklerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar çeşitli bağlamlarda, annelerin çocukları ile kitaplarla yaşantılarındaki etkileşimleri ele almanın önemli olduğunu vurgulamışlardır (Kaderavek ve Sulzby, 1988; Lutz, 2013; Sulzby ve Teale, 1987; Primavera, 2000). Türkiye’de işitme kayıplı çocukların anneleriyle etkileşimlerini inceleyen araştırmalar, işitme kayıplı çocuk-anne etkileşimlerini ve süreçte annenin etkileşim davranışlarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaları açısından değerlidir. Ancak bu araştırmalarda kitaplarla yaşantı örnekleri sınırlıdır annenin bu yaşantılarda kullandığı stratejilerin ele alınması doğrudan amaçlanmamıştır Araştırmacılar işitme kayıplı çocuklarda anne-çocuk etkileşimlerinin, annelerin kullandıkları stratejilerin ve çocukların katılımlarının farklı araştırmalarla ele alınmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Turan, 2010; Genç, Uzuner ve Genç, 2017). Bu nedenlerle, kitaplarla yaşantılarda işiten bir annenin kullandığı stratejilerin ve işitme kayıplı çocuğun katılımının derinlemesine incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı belirtilebilir. Etkileşimlerin bağlamında ele alınmasına olanak tanınması bakımından ise, nitel araştırma yöntemleri stratejiler konusunda önemli bir bakış açısı sağlayabilir (Becker, 2012; Moore ve Wade, 2003; Rix vd., 2015; Uzuner, 1993). Böylece; ilerleyen araştırmalarda işitme kayıplı çocuğu olan işiten anneleri desteklemede araştırmacılara ve örnek stratejilerin işitme kayıplı çocuklarla çalışan eğitimcilere yol gösterici olacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla ilgili yaşantılarda kullandığı stratejileri ve çocuğun katılımını incelemektir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin; kitaplarla yaşantılara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İşiten anne, işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında;
 - a) Kullanılan kitapları nasıl belirlemiştir?
 - b) Neleri amaçlamıştır?
 - c) Hangi stratejileri kullanmıştır?
3. İşitme kayıplı çocuğun kitaplarla yaşantılara katılımı nasıl gerçekleşmiştir?



Yöntem

Araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler; araştırma deseni, araştırma süreci, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi başlıkları altında açıklanacaktır.

Araştırma Deseni

Araştırmada belirli bir durumun; gözleme ve keşfe dayalı olarak incelenerek betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ele alınan bütüncül durum; işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantıları; annenin kitaplarla yaşantılara ilişkin görüşlerini ve amaçlarını, kullandığı materyalleri ve stratejileri, çocuğun kitaplarla yaşantılara katılımıdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Davey, 1991; Merriam, 2009; Yin, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları ileri derecede işitme kaybı bulunan bir çocuk ve annesidir. Aile, büyükşehirlerden birinde orta-alt sınıf bir mahallede ikamet etmektedir. Anne, okul öncesi öğretmenliği programından mezun ev hanımıdır ve günün çoğunu çocukla geçirmektedir. Odak çocuk Kemal, 05.07.2011 tarihinde dünyaya gelmiştir. Sağ kulağında çok ileri derecede, sol kulağında ise ileri derecede işitme kaybı bulunmaktadır. Üç aylıkken kulak arkası cihaz kullanmaya başlamıştır ve üç yaşından itibaren tek kulağı için koklear implant (CI) kullanmaya başlamıştır. Kemal iki yaşından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır. İlgili merkezde aile eğitimi programı bulunmamaktadır. Ayrıca bir yıl süreyle okul öncesi eğitimi almıştır. Araştırma sürecinde Kemal, destek eğitime ve okul öncesi eğitimine devam etmektedir (Araştırma Günlüğü, 3.07.2016-17.11.2016; Görüşme, 08.11.2016; Saha Notu Gözlemleri, 13.07.2016-17.11.2016).



Araştırmacılar

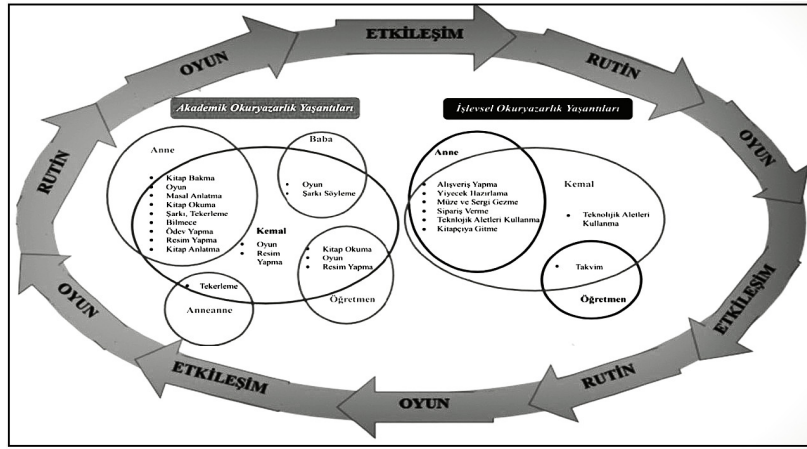
Birinci araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği mezunudur. Beş yıl süreyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde (ÖERM) öğretmenlik yaptıktan sonra lisansüstü eğitimine başlamıştır. Halen aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya ve doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, işitme kayıplı çocukların eğitimi ve işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimidir. Araştırmacı bu çalışmada, katılımcı gözlemci olarak araştırma verilerini toplamıştır. Nitel araştırmacının hazırlıklı, saygılı ve uyumlu olması, araştırma etiğini gözetmesi, durum çalışmasının doğasını bozmamak adına ortama ve etkileşime müdahalelerden kaçınması, beklenti ve ön yargılarını araştırma verilerinden ayırabilmesi gibi nitel araştırmacı kimliğini aile ile etkileşimlerde taşımaya gayret göstermiştir. Araştırmacı inandırıcılığın ve etiğin sağlanmasında nitel araştırmacı özelliklerine uygun davranmasının yanı sıra; araştırmanın önemli süreçlerinde, gözlem öncesi ve sonrasında verileri yansıtmalı araştırma günlüğüne düzenli olarak kaydetmiştir. Böylece araştırma süreci boyunca yaşadığı tüm durumları açıklamıştır (Creswell, 2017; Glesne, 2014; Guba ve Lincoln, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İkinci araştırmacı, araştırmanın danışmanı rolündedir. Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanları işitme kayıplı çocukların eğitimi, dil gelişimi ve nitel araştırma yöntemleridir. Araştırmanın planlanması sürecinde; birinci araştırmacı ile paralel okumalar yaparak araştırmanın planlanmasına öncülük etmiştir. Araştırmacıyı veri toplama sürecine hazırlamıştır. Araştırma süreci boyunca verileri eş zamanlı olarak incelemiştir ve inandırıcılığı sağlamıştır. Ayrıca araştırmanın sonunda analiz edilen bulguların geçerliğini vermiştir. İlgili araştırmaya sağladığı katkının yanı sıra; birinci araştırmacının nitel araştırma yöntemlerine ilişkin kuramsal bilgilerinin temelini atmıştır ve araştırmacıya nitel bir araştırmayı uygulama sürecinde danışmanlık yapmıştır (Araştırma günlüğü, 13.07.2016- 17.11.2016; Guba ve Lincoln, 1982; Heller ve O'Connor, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma Süreci

Araştırmacılar 2016-2017 yıllarında 5 yaşındaki işitme kayıplı bir çocuğun okuma yazma ortamının özelliklerini, tüm erken okuryazarlık yaşantılarını ve becerilerini, ailenin erken okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ve ailenin okuryazarlık geçmişi ile mevcut alışkanlıklarını bütüncül olarak ele aldıkları ilk durum çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. İlgili araştırmada, çocuğun ev ortamında ve yakın çevresinde erken okuryazarlık yaşantıları olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar etik unsurlara uygun olarak; katılımcılara yaşantılarını nasıl gözleyeceklerini ve hangi araçlarla veri toplayacaklarını aktarmışlardır. Sözlü izinlerinin yanı sıra; aydınlatılmış onam formu ile hem kendileri hem de çocuk için ayrı ayrı yazılı izinleri alınmıştır. Bu form ile katılımcılara, herhangi bir risk bulunmadığı, verilerin sunumunda gizliliklerinin korunacağı ve dilediklerinde araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Araştırma raporunda ise, katılımcıların isimleri takma isimlerle değiştirilerek kimlikleri gizli tutulmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014). Araştırmacılar, çocuğun evinde ve yakın çevresindeki erken okuryazarlık yaşantılarını; akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak sınıflamışlardır. Tüm bu yaşantılar Şekil 1’de gösterilmiştir.

İşitme kayıplı çocuğun bazen tek başına, bazen de yetişkinle birlikte deneyimlediği bu yaşantılara genellikle annesinin eşlik ettiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar; işitme kayıplı çocuğun annesiyle birlikte en sık deneyimlediği okuryazarlık yaşantılarının ise kitaplarla ilgili yaşantılar olduğunu vurgulamışlardır ve tüm gelişen okuryazarlık yaşantılarında olduğu gibi; kitaplarla ilgili yaşantıların da rutin-etkileşim-oyun doğasında gerçekleştiğini açıklamışlardır (Atlar ve Uzuner, 2018).



Şekil 1. Kemal'in erken okuryazarlık yaşantıları (Atlar ve Uzuner, 2018'den alınmıştır).



Odak çocuk Kemal'in erken okuryazarlık yaşantılarının türü ve sıklığı ise Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Kemal'in erken okuryazarlık yaşantıları

Kemal'in Erken Okuryazarlık Yaşantıları	Frekans
<i>Akademik Okuryazarlık Yaşantıları</i>	
Kitaplarla İlgili Yaşantılar	13 (Anne ile 9)
Oyun Yaşantıları	12 (Anne ile 8)
Şarkı, Tekerleme ve Bilmecelerle Yaşantılar	3
Resim Yapma Yaşantıları	3
Ödev Yapma Yaşantıları	3
Masal Anlatma Yaşantıları	2
<i>İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları</i>	
Teknolojik Aletlerle Yaşantılar	6
Alışveriş Yaşantıları	3
Takvimle Yaşantılar	3
Yiyecek Hazırlama Yaşantısı	1
Sipariş Verme Yaşantısı	1
Müze ve Sergi Gezme Yaşantısı	1

Araştırmacılar gerçekleştirdikleri çalışmalarında yer alan kitaplarla ilgili yaşantılarda; annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitap okurken kullandığı stratejileri ve çocuğun katılımını derinlemesine ele almamışlardır. Bu araştırmada ise; toplanan verilerden annenin işitme kayıplı çocuğuyla birlikte olduğu kitaplarla ilgili yaşantılara derinlemesine bir bakış gerçekleştirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Yin, 2009).



Araştırma Ortamı

Kemal'in ev ortamında kitaplarla yaşantıların gerçekleştiği yer genellikle Kemal'in odasıdır (Video Gözlem, 06.11.2016; 17.08.2016). Kemal'in odasının özellikleri, erken okuryazarlık ortamının özellikleri bağlamında ele alındığında; odasının kapısında isminin yazdığı bir kağıdın asılı olduğu, gardırobunun üzerinde ise öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla çekindiği bir fotoğrafın altında çeşitli yazılar ve okulun adının yazılı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda gardırobun üzerinde 2016 yılına ait bir takvim de asılıdır. Kemal gün içinde odasında zaman geçirirken bu yazılarla karşılaşmaktadır. Buna ek olarak; Kemal'in odasındaki küçük dolapta Kemal'e ait kuru, pastel ve sulu boyalar ile Kemal ve annesinin kitapları bulunmaktadır. Kemal'in 26 adet hikaye kitabı, 1 adet masal kitabı, 6 adet etkinlik kitabı ve bir dergisi vardır. Hikaye kitaplarından 3 tanesi fotokopisi çekilerek bir araya getirilmiş kitaplardan oluşmaktadır. Bunların dışında 2 tane de Kemal ve özel eğitim öğretmenin birlikte yaptıkları kitaplar dolapta durmaktadır. Ayrıca dolapta iki tane de kutu oyunu yer almaktadır (Saha Notu Gözlemi, 13.07.2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kemal'in evinde ve yakın çevresinde gerçekleşen erken okuryazarlık yaşantılarının incelendiği bütüncül tek durum çalışmasında toplanan verilerin tamamı ve miktarı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kemal'in erken okuryazarlık yaşantılarının bütüncül olarak incelendiği araştırma verileri

Araştırma Verileri	Sayı	Süre
Gözlem (Saha Notları)	11	28 sa 29 dk
Gözlem (Video Kaydı)	34	9 sa
Görüşme	2	50 dk 18 sn
Fotoğraf	597	Araştırma süresince
Belge	5	Araştırma süresince
Ürün	35	Araştırma süresince
Yansıtılmalı Araştırma Günlüğü	154 sayfa	Araştırma süresince



Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantılarına ilişkin veriler bağlama uygun ve nitel araştırmanın bütünlüğünü bozmayacak şekilde ayrılmıştır. Böylece bu çalışmanın verileri, video kaydı ile yapılan gözlemler, anne ile yapılan yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, çocuğun işitme kaybına ilişkin, kitap görsellerinin olduğu belgeler ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın inandırıcılığı doğrultusunda veri toplama teknikleri çeşitlendirilmiştir. Buna ek olarak; araştırma etiği çerçevesinde aile ve çocuk ile ilgili gerçekleştirilen tüm kayıtlar ve araştırma raporu araştırma sürecinin sonunda ailenin talebi karşılığında kendileriyle paylaşılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Glesne, 2014; Nadin ve Cassell, 2006; Şekerler, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın verileri tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Video kaydı ile gerçekleştirilen gözlem verilerinde videoteyp analizi gerçekleştirilmiştir. Kemal'in annesiyle birlikte kitaplarla yaşantılarının tamamı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantıları

Gözlem No	Tarih	Süre
1 (Temsili)	17.08.2016	32 dk.
2	18.08.2016	21 dk.
3 (Temsili)	06.11.2016	24 dk 30 sn.
4	07.11.2016	45 dk.
5	08.11.2016	4 dk 14 sn.
6	11.11.2016	39 dk.
7	12.11.2016	20 dk.
8	13.11.2016	20 dk.
9	14.11.2016	22 dk.

Videoteyp analizinde Schultz, Florio ve Erickson (1982)'un belirttikleri (akt. Uzuner, 1993) şu basamaklar izlenmiştir:



1. Basamak-anne ile doğrulama görüşmeleri. Her bir videoteyp önce araştırmacılar tarafından izlenmiştir ve anne ile doğrulama görüşmesi için sorular hazırlanmıştır. Daha sonraki gözlem gününde, videoteypler anne ile birlikte izlenerek annenin yorumları ve sorulara verdiği cevaplar ile doğrulanmıştır. Ses kaydı alınan doğrulama görüşmeleri de her bir gözlem formu sonuna eklenmiştir ve birlikte analiz edilmiştir.

2. Basamak-videoteypelerin betimlenmesi ve özetlenmesi. Yaşantılarda kullanılan materyallerin sayfa görselleri ile etkileşim ilişkilendirilerek sözel ve sözel olmayan davranışları aktaracak şekilde bütüncül olarak betimlenmiştir.

3. Basamak-temsili teyplerin belirlenmesi. Anne ile çocuğun kitaplarla yaşantılarında önemli bir yeri olduğu anneden öğrenilen bir masal yaşantısı ile etkileşimde stratejilerin ve çocuğun katılımının çeşitlendiği bir etkinlik kitabı örneği temsili olarak seçilmiştir.

4. Basamak-temsili teyp kayıtlarının dökümü. Temsili teyp kayıtlarının dökümü yapılarak etkileşimlerin sonuna gözlemci yorumu bölümlerinde araştırmacının kısa analizlerine de yer verilmiştir.

5. Basamak-temsili teyp kayıtlarının dökümünün doğrulanması. Dökümler araştırmacının danışmanı olan ikinci araştırmacı tarafından doğrulanmıştır.

6. Basamak-temsili teyplerin tümevarımsal analizi. Doğrulanmış dökümler araştırma soruları doğrultusunda tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

7. Basamak-temsili teyp analizinin doğrulanması. Araştırma soruları bağlamında temsili teyplerin analizleri araştırma danışmanı olan ikinci araştırmacı tarafından doğrulanmıştır (Schultz, Florio ve Erickson, 1992; akt., Uzuner, 1993).

Araştırmacının inandırıcılığının sağlanmasında ve etik unsurların gözetilmesinde alınan önlemler, gerçekleştirilen tüm adımlar metnin ilgili yerlerinde aktarılmıştır.



Bulgular

Araştırmanın bulguları tüm araştırma sorularını yanıtlayabilecek şekilde üç ana tema altında açıklanmıştır. Bunlardan ilki, annenin kitaplarla yaşantılar hakkındaki görüşleridir. İkinci temada ise kitapların belirlenmesi ve annenin kitaplarla yaşantılarında çocuğu için belirlediği amaçlar aktarılmıştır. Üçüncü temada etkileşimin bütünlüğünü bozmayacak şekilde annenin kullandığı stratejiler ve çocuğun katılımı aktarılmıştır. Üçüncü tema altında ise annenin işitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin görüşleri bildirilmiştir.

Annenin Kitaplarla Yaşantılara İlişkin Görüşleri

Kemal'in annesi, Kemal'in bebekliğinden bu yana birlikte "*kitap okuma*"larının ve "*kitap bakma*"larının çocuğunun dil gelişimine, sözcük dağarcığına katkı sağladığını; bu yaşantıların çocuğundaki ilerlemeleri kendisinin de gözlemlemesine fırsat verdiğini düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca Kemal'in okul öncesi dönemde kitaplarla, dergilerle yaşantılarında okuma ve yazmanın yer aldığını düşündüğünü "*Kitap okuduğumuz zaman ya da dergi baktığımız zaman, derginin resimleri hakkında konuştuğumuz zaman okuma ve yazma daha çok*" sözleriyle ifade etmiştir. Kemal'in okuma ve yazmayı tam olarak bilmese bile; harflerin bazılarını tanıdığını, yazılara ilgisinin olduğunu, kitapları okur gibi yaptığını belirtmiştir. Annesi bu durumla ilgili; "*Bazen harfleri tanıyor. Çocuğun artık hazır olduğunu bana o mesajı verdiğini anlıyorum ve harfleri o zaman gösteriyorum.*" ve "*Etkinlik kitaplarındaki yazıları tahmin etmeye çalıştığını anlıyorum.*" ifadelerini kullanmıştır (Görüşme, 08.11.2016; Araştırma günlüğü, 15.11.2016).

Kemal'in annesi çocuğunun işitme kaybına bağlı olarak yaşayabileceği sesletim sorunlarının da kitaplarla yaşantılardaki etkileşimlerle çözüme kavuşabileceğini vurgulamıştır. Kemal'in doğru şekilde çıkaramadığı seslere ilişkin geri bildirimler verebileceği anlamlı yaşantıların, kitaplarla gerçekleştirilebileceğini "*Bu durumda zorlanırsa çok fazla üstüne düşmeyeceğim, bol bol kitap okuyup o harfi görmesini ve hani rrr rrr diye telaffuz etmesini, bol bol kitap okumasını sağlayacağım.*" sözleriyle açıklamıştır (Görüşme, 08.11.2016).



Kitapların Belirlenmesi ve Kitaplarla Yaşantılarda Annenin Amaçları

Kemallerin evinde bulunan hikâye kitaplarını genellikle Kemal ve annesi birlikte kitapçıdan almaktadırlar. Anne bazen kitapçıya birlikte gittiklerini ve Kemal'in seçtiği kitapları aldığını belirtmiştir. Bazen de Kemal için kitapları annesi seçmektedir. Etkinlik kitapları, Kemal'in devam ettiği anaokulunda takip edilen seri kitaplardır. Bu kitapları sınıf öğretmeni seçmektedir (Araştırma Günlüğü, 12.11.2016; Saha Notu Gözlemi, 17.08.2016). Kemal ve annesinin sıklıkla okudukları bir masal kitabını ise annesi, Kemal bebekken aldığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 17.08.2016). Rutin olarak gerçekleşen kitaplarla yaşantılarda Kemal, odasında kendisinin ulaşabildiği dolapta bulunan kitaplardan okumak istediği kitabı kendisi seçmektedir (Saha Notu Gözlemi, 13.07.2016). Masal kitabı okudukları gecelerde, Kemal annesinin kendisine okumasını istediği masalın adını söylemektedir. Bazen de annesi masal kitabının içindeki masalların isimlerini Kemal'e okumaktadır ve Kemal istediği masalı yine kendisi seçmektedir (Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016). Etkinlik kitaplarıyla ilgili yaşantılarda kitap seçiminde annesi Kemal'i yönlendirmektedir. Annesi, böylece okulda izleyen hafta incelenecek olan etkinlik kitabına daha önce birlikte evde baktıklarını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 12.11.2016; Video Gözlemler, 06.11.2016; 07.11.2016; 11.11.2016; 12.11.2016).

Kemal'in annesi kitaplarla yaşantılara ilişkin gözlemlerin doğrulanması sürecinde ve araştırma süreci boyunca süren görüşmelerde, kitaplarla yaşantıları iki şekilde ifade etmektedir. Bunlardan biri "kitap bakma" diğeri de "kitap okuma" yaşantılarıdır (Araştırma Günlüğü, 13.07.2016-08.11.2016; Görüşme, 08.11.2016). "Kitap bakma" yaşantıları, Kemal ve annesinin birlikte kitapların resimlerine bakarak etkileşim kurdukları yaşantılar olarak gözlenmiştir. "Kitap okuma" yaşantıları ise; genellikle annenin kitabı okuduğu ve Kemal'in dinlediği, annenin ve Kemal'in birbirlerine sorular sorarak etkileşimi sürdürdükleri yaşantılardır (Video Gözlemler, 17.08.2016-14.11.2016). Kitaplarla yaşantılarda annenin amaçları Şekil 2'de verilmiştir.



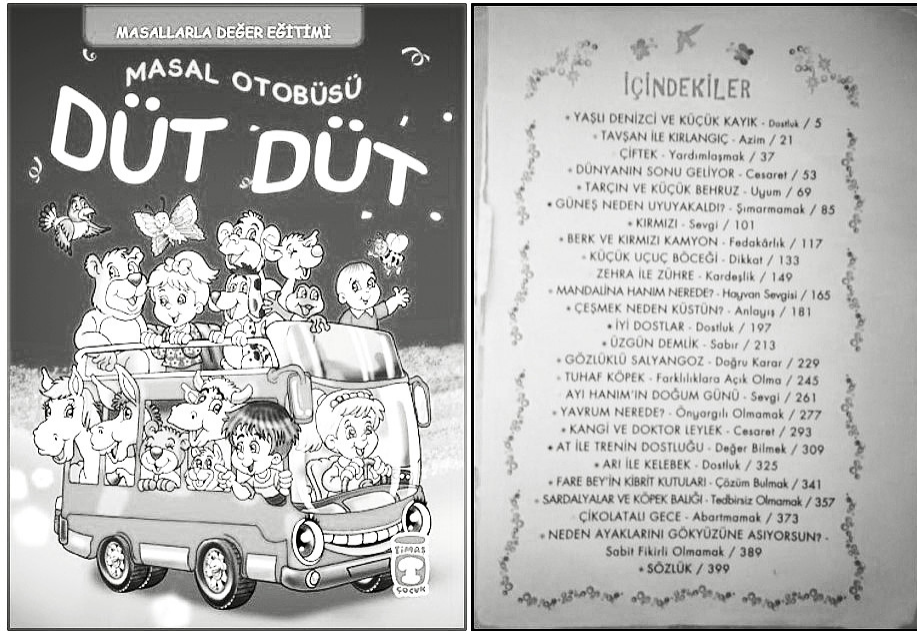
Şekil 2. Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantılarında annenin amaçları

Kemal'in annesi, kitaplarla yaşantılarda Kemal için önceliğinin dil gelişimini desteklemek olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda; çocuğun bildiği sözcükleri ve kavramları pekiştirmek, yeni sözcükler ve kavramlar öğretmek de annenin kitaplarla yaşantılardaki ortak amaçlarıdır. “Kitap okuma” yaşantılarında anne; çocuğun sevdiği bir kitabı tekrar tekrar okumayı, günlük rutini sürdürmeyi ve hikayenin yapısına ilişkin bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. “Kitap bakma” yaşantılarında ise annenin amaçları; çocuğun kitaba aşina olmasını sağlayarak sınıf ortamında işiten akranlarıyla birlikte gerçekleşecek olan kitapla yaşantılarını önceden desteklemeyi, çocuğun bildiklerini test etmeyi, çocuğun sesletimini kontrol etmeyi ve düzeltmeyi amaçlamaktadır. Anne bu amacını “*Ne kadar çok şey öğrenirse benim için önemli, eksiklerini de görüyorum ne çalışmam gerektiğini de biliyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 13.07.2016-14.11.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Kitaplarla Yaşantılarda Annenin Kullandığı Stratejiler ve İşitme Kayıplı Çocuğun Katılımı

Annenin kullandığı stratejilerin ve Kemal'in katılımlarının incelenmesinde, “Kitap okuma” ve “kitap bakma” yaşantılarından temsili videoteyplerdeki etkileşimler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Kitap okuma. Kemal ve annesinin kitap okuma yaşantısında anne Kemal'e yatmadan önce sıklıkla okudukları bir masal kitabından, çocuğun seçtiği bir masalı okumuştur. Temsili olarak seçilen bu yaşantı 17.08.2016 tarihinde video kaydı alınarak gözlenmiştir. Kemal'in annesi bu kitabı Kemal bebekken aldığını ve rutin olarak Kemal'e bu kitaptan masallar okuduğunu ifade etmiştir. Masal kitabının kapağının ve ilk sayfasının yırtılmış olduğu ve "içindekiler" sayfasından başladığı görülmüştür. Bu sayfada büyük harflerle masalların isimleri ve buldukları sayfaların numaraları yer almaktadır. Kitabın içinde ise, her bir masalla ilişkili resimli sayfalar bulunmaktadır. Şekil 3'te Kemal'in masal kitabının kapak sayfası ve yırtılmış olan ilk sayfası gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 17.08.2016; Belge, 17.08.2016).



Şekil 3. Kemal ve annesinin düzenli olarak okudukları masal kitabının kapak ve ilk sayfası

Kemal ve annesi yan yana otururlarken, Kemal masal kitabını elinde tutmuştur. Kemal'in annesi, Kemal'in en sevdiği masalın "Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık" isimli masal olduğunu video gözlemin doğrulama görüşmesinde ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 25.08.2016). Masal kitabı okuma yaşantısı annenin, çocuğa soru sorma ve çocuğu olumlu yanıtlama stratejilerini kullanmasıyla başlamıştır.

Soru sorma. Anne masal kitabını Kemal'den alarak "Hangi masalı okuyacağız?" sorusunu yöneltmiştir. Kemal'in cevabını beklemiş ve hem kitaba hem de



Kemal'e bakarak etkileşimi sürdürmüştür. Kemal'in "Kayık Kayık" cevabından sonra annesi Kemal'in isteğini olumlu yanıtlayarak "Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık" masalının ilk sayfasını açmıştır. Daha sonra kitabı çocuğun görebileceği şekilde tutarak masalın başlığını okumuştur. Böylece anne çocuğu olumlu yanıtlamıştır ve ikisi de kitaba bakarak yaşantının içine girmişlerdir.

Okuma esnasında anne metni kitaba bakarak okurken; bazen kitaba bakmaya devam etmiştir, bazen de çocuğa bakarak metnin dışına çıkmıştır. Daha sonra kitaba bakarak metne geri dönmüştür. Metni okurken; *kitabı açık tutma, yazıyı takip etme, metne bağlı kalma ile vurgu ve tonlamalarla sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma* gibi stratejileri kullanmıştır.

Kitabı açık tutma. Anne masal kitabını okurken, okuduğu sayfalardaki resimleri ve yazıları Kemal'in görebileceği şekilde açık tutmuştur. Kemal böylece annesi okurken sayfaları takip etmiştir ve kitabın resimlerine bakmıştır.

Yazıyı takip etme. Anne masalın başlığını ve metni okurken işaret parmağıyla yazıyı takip etmiştir. Bu sırada Kemal annesini izlemiştir. Bazı sayfalarda Kemal, parmağıyla yazıyı göstererek "Burayı mı okuyorsun?" ya da "Bu tarafta mı? Bu tarafta mı? sorularını yöneltmiştir. Annesi de okuduğu kısmı göstererek çocuğu yanıtlamıştır. Bazı etkileşimlerde ise yazıyı takip etme stratejisi okunacak masalı seçerken de gözlenmiştir. Kemal kendisine okunmasını istediği masalı seçerken annesiyle birlikte içindekiler metnine bakarak masal isimlerini okurken yazıyı parmaklarıyla takip etmişlerdir. Kemal içindekiler listesindeki masal isimlerini kendisi de yazıyı takip ederek aramıştır.

Metne bağlı kalma. Anne tekrar tekrar okunan masal kitabını okurken, sözcükleri değiştirmemiştir ve masal metnine bağlı kalmıştır.

Sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma. Anne; karakterlerin konuşmalarını okurken ses tonunu değiştirerek, karakterlerin fiziksel özelliklerini okurken okuma hızını yavaşlatarak ve okuduğu sayfanın bittiğini belirtmek amacıyla vurgulamalar yaparak konuşmanın bürünsel özelliklerini kullanmıştır. Kemal annesinin ses tonunu değiştirdiği ve okurken vurgular yaptığı yerlerde annesine bakarak bazen gülmüştür, bazen de annesini tekrar etmiştir.



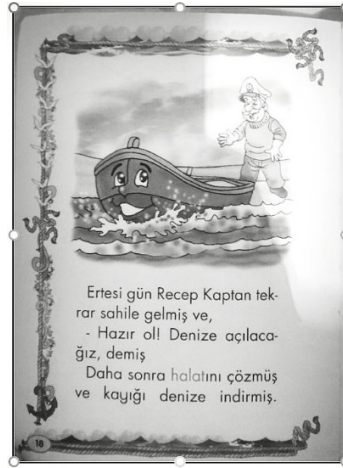
Anne metnin dışına çıktığında ise; *sorular yöneltme, basitleştirerek okuduğu metne ilişkin açıklamalar yapma, resimden ipucu verme ve kavramı pekiştirme* gibi stratejiler kullanmaktadır.

Sorular yöneltme. Anne okumaya başlarken kullandığı soru sorma stratejisinin yanı sıra; okuma esnasında da Kemal'e metinle ilgili "*Biz de kayığa binelim mi?*" "*Kayık kendi kendine gider mi? Nasıl gideceğiz?*" gibi sorular yöneltmiştir. Kemal annesini dinleyerek "*Kaptan bizi götürecektir.*" cevabını vermiştir. Bir başka sayfada, anne "*halat*" sözcüğünün geçtiği kısmı okurken Kemal'in bakışlarını izleyerek "*halat*" sözcüğünün anlamını sormuştur. Bazı sayfaların öncesinde annesi Kemal'e tahmin soruları da yöneltmiştir. Örneğin kaptanın kayığıyla denize çıkacağı sayfanın öncesinde annesi Kemal'e "*Kaptan ne yapacak denizde?*" diyerek tahmin etmesini beklemiştir. Kemal "*Bakalım*" cevabını vererek annesinin sayfayı çevirmesini beklemiştir. Annesi Kemal'in cevabını kabul ederek diğer sayfayı okumaya devam etmiştir.

Basitleştirerek açıklamalar yapma. Annesi Kemal'in cevabından sonra kayığın küreklerle gittiğini basitleştirerek açıklamıştır. Bir başka durumda da kavram pekiştirme stratejisi ile birlikte "*halatı çözmüş*" cümlesini "*kalın ip*" olarak basitleştirerek aktarmıştır.

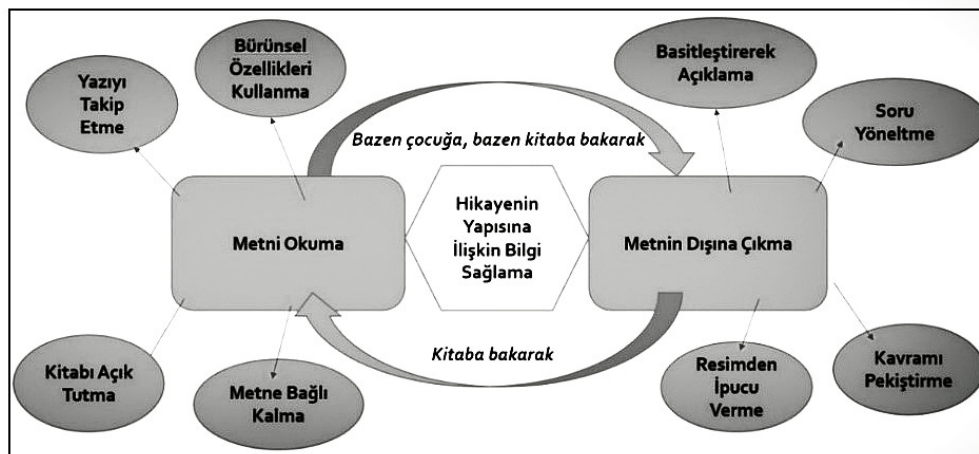
Resimden ipucu verme. Annesi Kemal'e kayığın küreklerle gittiğini basitleştirerek açıklarken bir yandan da resimdeki kürekleri göstererek ipucu vermiştir.

Kavram pekiştirme. Annesi Kemal'e "*halat*" sözcüğünün anlamını sorduğunda Kemal'den yanıt alamamıştır. Önce "*halat*" sözcüğünün "*kalın ip*" olduğunu anlatarak hem kavram pekiştirmiştir hem de sözcüğün anlamını paylaşmıştır. Kemal bu açıklamalara sözel olarak onaylayarak ve tekrar ederek katılmıştır. Annesi daha sonra "*Halatı çözmüş.*" cümlesini yeniden okuyarak bu kez de cümlenin anlamını paylaşmıştır. Masal kitabından annenin bağlı kaldığı metni ve paylaştığı sözcüğü de içeren örnek bir sayfa Şekil 4'te gösterilmiştir.



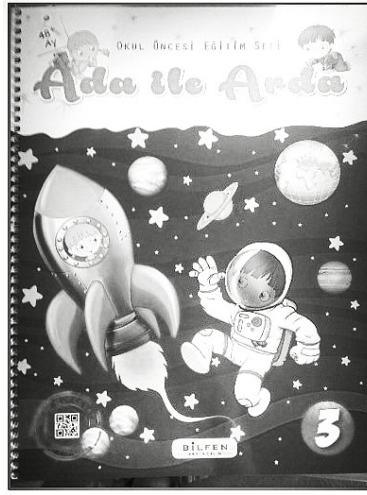
Şekil 4. Okunan masala ilişkin örnek bir sayfa

Genel olarak hikayenin yapısına ilişkin bilgi sahibi olma çerçevesinde dil gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleşen kitap okuma yaşantılarında, anne bazen kitaba bazen de çocuğa bakarak etkileşimi sürdürmüştür. Kemal ise, kitaba, okunan sayfaya, annenin parmağıyla takip ettiği yazıya, okunan sayfadaki resme ya da yazıya, karşıya, annenin yüzüne ve yeniden kitaba bakmıştır. Annesinin basitleştirilmiş açıklamalarını bazen sözel olarak onaylamıştır, bazen de yüzüne bakarak metne dönmesini beklemiştir. Annesinin sorularını genellikle cevaplamıştır. Cevaplamadığı sorularda ise annesinin cevabını dinleyerek tekrar etmiştir (Video gözlem, 17.08.2016). Annenin kitap okuma yaşantılarında kullandığı stratejiler Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. “Kitap okuma” yaşantısında annenin kullandığı stratejiler

Kitap bakma. Kemal’in annesiyle kitap bakma yaşantılarında; materyal etkinlik kitabı olduğunda annesi okulda kullanılan etkinlik kitaplarından Kemal’e seçenekler sunmuştur. Kemal bu kitapların arasından bakmak istediği kitabı kendisi seçmiştir. Temsili olarak analiz edilen etkileşim 06.11.2016 tarihindeki kitap bakma yaşantısıdır. Bu yaşantıda paylaşılan etkinlik kitabı ise Ada ile Arda serisinin uzay konusu ile ilgili olan üçüncü kitabıdır. Gözleme ilişkin doğrulama görüşmesinde anne, Kemal’in serinin bu kitabını ilk kez gördüğünü ifade etmiştir. Kitabın ilk sayfası şekil 6’da gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.11.2016).



Şekil 6. Kemal ve annesinin baktıkları etkinlik kitabı

Kemal ve annesi Kemal’in yatağında yan yana uzanmışlardır ve etkileşim kitap Kemal’in elindeyken başlamıştır. Annenin kitap bakma yaşantılarında; *yazılı dil farkındalığını destekleme, soru yöneltme, sese dikkat çekme, açıklama yapma ve genişletme, anlatım yapma, kabul etme, ipucu verme, çocuğu tekrar etme ve ilişkilendirme* gibi birçok strateji kullandığı görülmüştür.

Yazılı dilin farkındalığını destekleme. Kemal kitabı elinde tutarken kitabın kapağına bakarak adını “Arda ve İrem” olarak ifade etmiştir. Annesi kitabın adının yazdığı yeri göstererek kitabın adını okumuştur ve Kemal tekrar etmiştir. Bir başka sayfada ise annesi Kemal’e etkinlik yönergelerini göstererek “*Burada ne söylüyor olabilir? Ne yazıyor olabilir?*” sorusunu yöneltmiştir. Kemal tahmin edemediğinde annesi yazıyı göstererek okumuştur. Bu strateji; analiz edilen kitap bakma yaşantısından önceki gözlemlerinden birinde annenin, “*Kemal’in artık yönergeleri tahmin etmesini istiyorum.*” ifadesiyle örtüşmüştür (Saha Notu Gözlemi, 01.11.2016).



Soru yöneltme. Yazılı dilin farkındalığını desteklerken sorular yöneltmesinin yanı sıra; anne bazen çocuğun bildiğini test etmek için, bazen de kavram öğretmek için veya seslere dikkat çekmek için çocuğa 5N 1K soruları yöneltmiştir. Anne çocuğun yönergede gördüğü işareti bilip bilmediğini test etmek için “*Ne yapıyoruz?*” ve “*Yenilere ne yapıyoruz?*” açık uçlu sorularını yöneltmiştir. Kemal daire ve çarpı işaretlerini yazıdan göstererek sırasıyla, “*Daire içine alıyoruz.*” ve “*Çarpı işareti.*” cevaplarını vermiştir. Anne çocuğun resimdeki hayvanın adını bilip bilmediği kontrol etmek için ise resimden ipucu verme stratejisini, soru yöneltme stratejisi ile birlikte kullanmıştır. Annenin “*Bu ne?*” sorusuna Kemal “*Kertenkele*” cevabını vermiştir. Annesi Kemal’e kitap bakma yaşantılarında genellikle bildirme ve tahmin etme soruları yöneltmiştir.

Sese dikkat çekme. Kış mevsiminde giyilen giysilerin olduğu bir sayfada Kemal ve annesi giysileri saymışlardır. “*Atkı*” sözcüğünde annesi Kemal’in dikkatini -t ve -k seslerine çekerek tekrarlar yaptırmıştır. Benzer şekilde “*şapka*” sözcüğünde de annesi Kemal’in dikkatini çekmek için -ş ve -k seslerini vurgulamıştır. Bir başka sayfada ise Kemal “*Dünya*” sözcüğünü “*Dünyam*” olarak ifade ettiğinde annesi “*-m yok, Dünya.*” cevabı vererek bu kez çocuktan ses eksiltmesini istemiştir. Kemal “*Dünya*” sözcüğünü tekrar etmiştir.

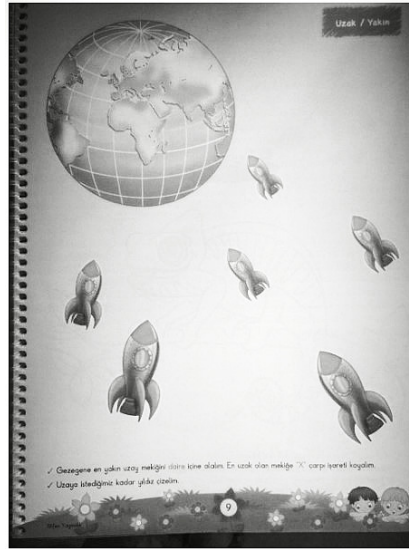
Açıklama yapma ve genişletme. Annesi Kemal’e çam ağacı ve hediyelerin olduğu sayfaya ilişkin sorular yönelttiğinde, Kemal resimdeki çocukların ne için hazırlık yaptıklarına cevap verememiştir. Annesi resimden ipuçları vererek yeni yılın geldiğini ve yılbaşı kutlamasına hazırlandıklarını açıklamıştır. Kemal annesinin cümlesini “*Yılbaşı hazırlanıyorlar*” şeklinde tekrar ettiğinde ise genişletme yaparak “*Yılbaşı kutlamasına hazırlanıyorlar.*” ifadesini kullanmıştır. Kemal annesinin genişlettiği cevabı tekrar etmiştir. Bir başka sayfada ise anne yazıyı göstererek okuduğu “*Hangi hayvanlar kış uykusuna yatar?*” sorusundan sonra Kemal’in cevabını beklemek yerine önce “*kış uykusu*” kavramını açıklamıştır. Bir gün sonraki doğrulama görüşmesinde ise “*Bilgi verip kulağına girmesi için*” açıklamalar yaptığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.11.2016).

Anlatım yapma. Annesi Kemal’e kış uykusunu açıkladıktan sonra resimdeki hayvanlar arasından tahmin yürütmesini istemiştir. Kemal’in cevaplarını kabul ettikten

sonra resimlerini de göstererek ayı, yılan ve kaplumbağanın kış uykusuna yattıklarını, uzun bir süre uyduklarını anlatmıştır.

Kabul etme. Annesi yaşantının başında Kemal'in bakmak istediği etkinlik kitabını seçmesini; etkileşim süresince ise işaret ettiği resimlere ilişkin konuşmasını ve yönelttiği sorulara verdiği cevapları kabul ederek onaylamıştır.

İpucu verme. Eski ve yeni giysilerin yer aldığı bir sayfada anne yazılı dilin farkındalığını desteklemek için yönergede ne yazdığını sorarken, bir yandan da resmi göstererek Kemal'e ipucu vermiştir. Bir başka sayfada dünyaya yakın olan füze resimlerini konuşurlarken anne resimdeki füzeleri göstererek soru yöneltme ve anlatım stratejileri ile birlikte resimden ipucu vermeye çalışmıştır. Annenin uzak ve yakın kavramlarına ilişkin sorular yöneltme, ipucu verme, anlatım yapma gibi birden fazla stratejiyi bir arada kullandığı dünya ve füze resimlerinin olduğu sayfa örneği Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Uzak ve yakın kavramları hakkında konuşulan sayfa örneği

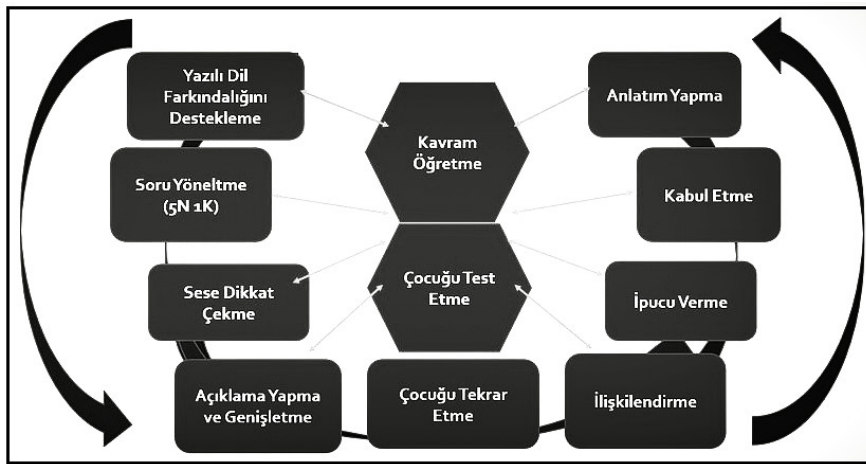
Çocuğu tekrar etme. Anne bazen çocuğun cevaplarını tekrar ederek kitap bakmaya devam etmiştir.

İlişkilendirme. Anne, kitap bakma yaşantısını bazen mevcut rutinlerinde yeri olan diğer okuryazarlık yaşantılarıyla ilişkilendirmiştir. Yılbaşı hazırlığı yapılan ve çam ağacı resmi olan bir sayfada anne, “Kardan adam şarkısını biliyor muydun sen?” “Nasıldı o?” sorularını yöneltmiştir. Kemal şarkıyı söylemeye başlamıştır ve yarım



biraktığı yerleri annesi tamamlamıştır. Böylece iki erken okuryazarlık yaşantısı birbiriyle ilişkili şekilde sürmüştür. Sonrasında resim hakkında konuşmaya devam ederek kitap bakma yaşantısına geri dönmüşlerdir. İlişkilendirme stratejisinin kullanıldığı bir diğer durum ise, günlük yaşamla ilişkilendirilmedir. Bir ailenin sabah ve akşam saatlerinde yer aldığı resimlerde anne “Günaydın” ve “İyi geceler” kalıpları ile ilgili Kemal’e kendi yaşantılarında neler yaptıklarını sorarak ilişkilendirmesini istemiştir.

Kemal ve annesinin kitap bakma yaşantılarında yaşantıların birbiriyle ilişkisi ve günlük yaşamla ilişki kurmanın yanı sıra; annenin kavram öğretme ve çocuğun bildiğini test etme odağında çocukla kitap bakarken kullandığı sözü edilen stratejilerin birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca anne, etkinlik kitabındaki, birbirine benzeyen kavramların olduğu ve çocuğun okulda öğretmenle ve arkadaşlarıyla yapacağı bazı sayfaları atlamıştır. Benzer şekilde okulda henüz -i harfini öğrenmediklerini ifade ederek harf ile ilgili sayfayı da atladığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.11.2016).



Şekil 8. “Kitap bakma” yaşantısında annenin kullandığı stratejiler



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kitaplarla yaşantılarda yetişkin-çocuk etkileşiminde kullanılan stratejileri betimleyen ve yetişkinin kullandığı stratejilerle çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin ilişkisini ele alan araştırmalar, bu yaşantılardaki etkileşimleri derinlemesine incelenmemesini araştırmalarının sınırlılıkları olarak vurgulamışlardır (Kaderavek ve Sulzby, 1988; Lutz, 2013; Sulzby ve Teale, 1987; Primavera, 2000). Durum çalışması ve eylem araştırması ile gerçekleştirilen nitel araştırmalarda ise anne-çocuk etkileşiminde kitaplarla yaşantılara ilişkin bulgular sınırlıdır ve araştırmının temel amaçlarından biri değildir (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Turan, 2010). Dolayısıyla gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması deseninin kullanılması, işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarını derinlemesine incelemeye olanak tanımıştır. Kitaplarla yaşantıları temsil eden etkileşimlerin bağlamsal özelliklerinin, etkileşimin kendine özgü doğasının, annenin kullandığı stratejilerin ve çocuğun katılımlarının örneklerle açıklanabilmesi, verilerin çeşitliliği ve kendi içinde birbirini doğrulayabilmesi nitel araştırma yönteminin ve durum çalışmasının avantajları olmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öte yandan nitel araştırmaların sonuçları, araştırılan duruma özgüdür ve genellenemez. Genelleme ile ilgili bu durum, her ne kadar nitel araştırma yöntemlerinin “dezavantajı” olarak algılansa da durum çalışmaları, gerçek yaşama en yakın bilimsel çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Flybjerg, 2006). Dolayısıyla işitme kayıplı bir çocuğun ve annesinin kitaplarla yaşantılarında kullanılan stratejilerin ve yaşantının doğasının, işiten yetişkin-işitme kayıplı çocuk etkileşimi için alanyazına katkı sağlayacak bir örnek olduğu söylenebilir.

Kemal’in annesinin kitaplarla ilgili yaşantılara ilişkin görüşleri ele alındığında; annenin kitap metinlerini çocuğa okuduğu yaşantıları “*kitap okuma*”, birlikte kitabın resimlerine baktıkları yaşantıları ise, “*kitap bakma*” olarak tanımladığı bulgusuna erişilmiştir. Annenin yaşantıya özgü bu isimlendirmeleri, alanyazındaki “çocuğa okuma” ve “çocukla birlikte okuma” kavramları ile örtüşmektedir. Annenin “kitap okuma” yaşantılarında metne bağlı olarak sesli okumalar yapması, zaman zaman metnin dışına çıkarak sorular sorması ve yeni sözcükler paylaşması “çocuğa okuma”dır. Annenin çocukla “kitap bakma” yaşantılarında ise; kitabın bir sayfasından yola çıkarak günlük yaşamla ilişki kurması, paylaşılan şarkı ve ritim yaşantıları ile kitap resimlerini



ilişkilendirmesi “çocukla birlikte okuma” etkinlikleridir (Deford, 1981; Mooney, 1990; O’Bruba, 1987; Reutzel ve Cooter, 1996).

Alanyazında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kitaplarla yaşantılar esnasında etkileşim doğası içinde desteklendiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar; annelerin erken dönemde işiten ve işitme kayıplı çocuklarıyla kitaplarla yaşantılarındaki amaçlarının, okumayı öğretmek olmadığını vurgulamışlardır. Kemal’in annesinin birincil amacının çocuğun dil gelişimi olması, alanyazındaki araştırmalarda annelerin okuma yaşantılarındaki amaçlarıyla örtüşmektedir (Uzuner, 1993; Whitehead, 2002). Öte yandan; çocukla paylaşılan okuma etkinliklerinin ailenin günlük rutini içine gömülü olduğu ve ebeveynlerin bu yaşantılarda okuma yazma becerilene odaklanmadıkları aktarılmıştır (Strickland ve Morrow, 1990). Buna ek olarak; annenin dil ve okuryazarlığa ilişkin deneyimlerinin, işitme kayıplı çocukların dil ve okuryazarlık yaşantılarını şekillendirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Brice Heath, 1983; Dyson, 2005; Teale, 1995). Bu bağlamda; Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantıları da günün çeşitli saatlerinde ve sıklıkla gece yatmadan önce yaşanan rutin bir yaşantıdır. Annenin kitaplarla ilgili yaşantılarındaki kavram ve yeni sözcüklerin «öğretimini» amaçlamasında; annenin okul öncesi öğretmeni olması ile işitme kayıplı çocuğu olan bir anne olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar; koklear implant teknolojisinden yararlanan işitme kayıplı çocukların sözlü dil ve okuryazarlık becerilerinin, işitme cihazı kullananlara göre daha iyi düzeyde olduğu ortaya koymuştur. Buna ek olarak; sözlü dil becerileri daha iyi olan işitme kayıplı çocuğa sahip annelerin kullandıkları stratejilerin de daha çeşitli olduğu vurgulanmıştır. Bu bilgilerden hareketle; Kemal’in koklear implant kullanıcısı olmasının, sözlü dil ve diğer erken okuryazarlık becerilerinin gelişime açık olmasının; annenin kullandığı stratejileri çeşitlendirmesine fırsat verdiği söylenebilir (Turan vd., 2012; Vermeiden vd., 2007; Wie vd., 2007)

Yetişkinlerin çocuklara gerektiğinde gerektiği kadar destek vererek (scaffolding), yakınsal gelişim alanı içerisinde gelişimlerini desteklemeleri sosyal etkileşim kuramının temelidir (Vygotsky, 1978). Ayrıca işiten annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında çocuğun dil bilgisel ve bilişsel bilgisini test ettiği ifade edilmiştir (Lartz ve McCollum, 1990). Annenin kitaplarla yaşantılar esnasında; çocuğun bilgisini test etme ve kavram öğretimi odağında kullandığı stratejiler ile, Kemal’e gerektiğinde



gerektiği kadar destek (scaffolding) verdiği görülmüştür. Maxwell (1984); işiten aileler ile işitme kayıplı çocuklarının kitaplarla yaşantılarının, farklı iletişim yöntemleri kullanmaları dolayısıyla nitelikli etkileşimden uzak olduğunu savunmuştur. Ancak Uzuner (1993) işiten annenin işitme kayıplı çocuğu ile etkileşimlerinin nitelikli ve çocuğun gelişen okuryazarlığını destekleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da Kemal ve annesinin kitaplarla ilgili yaşantıların da nitelikli bir etkileşime dayandığı, annenin kullandığı çeşitli stratejiler yoluyla çocuğun gelişen okuryazarlığını desteklediği görülmüştür.

Kitap okuma yaşantılarında okunan kitabı çocuğun görebileceği şekilde tutmak, çocuğun yazıyı ve ipucu alabileceği şekilde okumayı sürdürmek, kitabın adını paylaşmak ve kitabın karakterlerine ilişkin bilgi vermek ve çocuğun keyif almasını sağlamak önemli noktalar olarak vurgulanmıştır. Ayrıca kitap okunurken ses tonu ve vurguları kullanmak, çocuğun davranışlarını ve göz hareketlerini izlemek, yazıyı göstererek okuma yazmanın işlevinin yanı sıra; yazının akışı ve yönü gibi kavramları anlamlandırmasını desteklemek de yetişkin için önerilen stratejilerdir (Cunningham vd., 2004; Griffith vd., 2008; Pakulski ve Kaderavek, 2004; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Kemal'in annesiyle yaşantılarında da görüldüğü gibi, annesi kitabı açık tutma, yazıya ilişkin farkındalığı destekleme, kitabın/masalın adını okuma, sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma ve çocuğu izleyerek etkileşimde yanıtlayıcı olma gibi stratejileri kullanmıştır.

Kemal'in annesi kitaplarla yaşantılarda etkileşim süresince Kemal'e genellikle açık uçlu bildirme soruları ve tahmin soruları yönelmiştir. Anne çocuğa sorular sorarken resimden ipucu verme stratejisini sıklıkla kullanmıştır. Kemal'in soruları cevaplamasını beklemiştir ve Kemal'in ifadelerini zaman zaman genişleterek tekrar ettirmiştir. Araştırmalar yetişkinlerin işitme kayıplı çocuklarla kitaplarla yaşantılarında, etiketleme, resimden gösterme, genişletmeler yapma, anlatım ve açıklamalarda bulunma, tahmin etmelerini isteme gibi stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. İşitme kayıplı çocuğu olan annenin kullandığı stratejilerin alanyazındaki araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür (Desjardin vd., 2014; Uzuner, 1993). İlişkilendirme stratejisi ele alındığında ise, araştırmacılar bir kitaptaki olayın ve karakterlerin günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesinin ve dramatize edilmesinin anlamlı olduğunu vurgulamışlardır Araştırmacıların belirttikleri kitaplar genellikle hikaye kitaplarıdır



(Reutzel ve Cooter, 1996; Rowe, 2000). Ancak annesi Kemal ile yaşantılarında, etkinlik kitabındaki resimlerinden de yola çıkarak baktıkları resmi ve kullanılan “Günaydın” ve “İyi geceler” kalıplarını Kemal’in günlük yaşantısındaki olaylarla ilişkilendirmiştir.

Araştırmanın sonucunda; Kemal ve annesinin ev ortamında rutin olarak en çok paylaştığı erken okuryazarlık yaşantısının kitaplarla yaşantılar olduğu ifade edilebilir. Anne, bu yaşantıları farklı şekillerde isimlendirirse de her iki türdeki yaşantının da ortak amaçlarının ve benzer stratejilerinin olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla adına ne denirse densin “çocukla birlikte bir kitabın okunması”nın işitme kayıplı çocuk için önemli bir okuryazarlık yaşantısı olduğu vurgulanabilir. İşiten annenin, işitme kayıplı çocuğuyla kullandığı stratejilerin yetişkin-işiten çocuk etkileşimindeki stratejilerle benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Annenin birincil amacının doğrudan okuma yazmayı öğretmek olmamasının da işiten çocukların ebeveynlerinin amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

İleriki araştırmalarda; kitaplarla paylaşılan farklı anne- işitme kayıplı çocuk ve öğretmen- işitme kayıplı çocuk etkileşimleri derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin işiten ve işitme kayıplı çocuklarla birlikte kitaplarla yaşantıları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Araştırmanın katılımcısı olan anne ile stratejilerin desteklenmesine ilişkin uygulamalı bir araştırma yürütülebilir. Uygulamalara ilişkin ise; özel eğitim öğretmenlerinin işitme kayıplı çocuklarla kitaplarla ilgili yaşantılarında kullandıkları stratejilere ilişkin yeterliklerini güçlendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir. Buna ek olarak; kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında okul öncesi öğretmenlerinin kitaplarla yaşantılarda kullanabilecekleri stratejiler ve yapabilecekleri uyarlamalar da desteklenebilir. Aileler de işitme kayıplı çocuklarıyla kitaplarla yaşantılarında kullanabilecekleri stratejilere ilişkin bilgilendirilebilir. Ev ve okullarda zengin bir okuma yazma ortamının özelliklerini, kitaplarla yaşantılardaki stratejileri ve erken okuryazarlık becerilerini örneklerle açıklayan kitapçıklar hazırlanabilir.



Kaynakça

- Allen, N. (2009). Making a difference – Better beginnings family literacy program, *The Australian Library Journal*, 58,4, 369-376.
- Aram, D., Most, T., ve Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *American Speech-Language Hearing Association*, 37, 209-223.
- Atlar, H. (2017). *Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Becker, K. (2012). 24 hours in the children's section: An observational study at the public library. *Early Childhood Education*, 40, 107-114.
- Bergen, D., ve Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness and literacy skills at three age levels. K.A.Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s.45-62). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- Better Beginnings report: Making a difference: the evaluation of the better beginnings birth to three family literacy program 14 years (2017). *Australia: School of Education Early Childhood Research Group Edith Cowan University*. Retrieved from: <https://www.better-beginnings.com.au/research/research-about-better-beginnings/making-difference>.
- Bogdan, R.C., ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bookstart report: An evaluation of the bookstart corner programme parents' survey (2014). *UK: BookTrust/ActionPoint Marketing Solutions*. Retrieved from: <http://www.buchstart.at/data/bookstart-corner-evaluation.pdf>.
- Branscombe, N.A., ve Taylor, J. (2000). It would be as good as Snow White: Play and prosody. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.169-188).
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with words language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay, Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Doktora Tezi, A.B.D: South Florida Collage of Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri* (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cunningham, P. M., Moore, S. A., ve Cunningham, J. W. (2004). *Reading and writing in elementary classrooms: Research based K-4 instruction*. Allyn & Bacon.
- Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assesment Research & Evaluation*, 2 (9), 1-5.
- Deford, E.D. (1981). Literacy: Reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58 (6), 652-658.
- Desjardin, J.L., Doll, E. R., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Colson, B.G. ve Henning, S.C (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss, *Communication Disorders Quarterly*, 35(3), 167-181.
- Desjardin, J.L., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Henning, S.C.ve Colson, B.G. (2017). A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss, *Ear Hear*, 38 (4), 441-454.
- Diener, M. L., Hobson-Rohrer, W., ve Byington, C. L. (2012). Kindergarten readiness and performance of Latino children participating in Reach Out and Read. *Journal of Community Med Health Education*, 2(133), 2.
- Dyson, H. A. (2005). Children out of bounds: the power of case studies in expanding visions of literacy development. J. Flood, S.B. Heath ve D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (s.167-180). New Jersey: Lawrance Erlbalum Associates Publishers.



- Eliot, S. (2016). National bookstart week england evaluation 2016. UK: BookTrust. Retrieved from: <https://www.booktrust.org.uk/globalassets/resources/research/national-bookstart-week-2016-report-final.pdf>.
- Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17,1, 1-22.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-125.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Genç, E., Uzuner, Y., ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 355-381.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Heller, J.J. and O'Connor, E.J.P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of research methodologies* içinde (s.38-72). USA: Oxford University Press.
- Henderson, M.J. (1976). Learning to read: A case study of a deaf child. *American Annals of the Deaf*, 121(5), 502-506.
- High, P.C., LaGasse L., Becker, S., Ahlgren, I., ve Gardner, A. (2000), "Literacy promotion in primary care pediatrics: can we make a difference?", *Pediatrics*, 104, 927-934.
- Hines, M., ve Brooks, G. (2005). Sheffield babies love books: An evaluation of the sheffield bookstart Project. UK: The University of Sheffield.



- Jordan, G. E., Snow, C. E., ve Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kaderavek, J. N., ve Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American journal of speech-language pathology*, 7(1), 33-47.
- Lartz, M. N., ve McCollum, J. (1990). Maternal questions while reading to deaf and hearing twins: A case study. *American Annals of the Deaf*, 235-240.
- Lutz, L. (2013). *Early reading development in young deaf children supportive family context*. Yüksek Lisans Tezi, University of Virginia, USA.
- Machado, J.M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: early literacy* (10.Baskı). USA: Wadsworth.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Mendelshon, A. L., Mogilner, L.N., Preyer, B. P., Forman, J.A., Weinstein, S.C., Broderick, M., Cheng, K. J., Magloire, T., Moore, T.ve Napier, C. (2001). The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children, *American Academy of Pediatrics*, 107, 1, 130-134.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Mooney, M. E. (1990). *Reading to, with, and by children*. Richard C Owen Pub.
- Moore, M.ve Wade, B. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation, *Educational Review*, 55,1, 3-13.
- Morrow, M.L. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Morrow, M.L. (2009). *Literacy Development in The Early Years*. (6.Baskı). U.S.A: Pearson.
- Nadin, S., ve Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. *Qualitative Research in Accounting & Management*.



- Needlman, R., Fried, L. E., Morley, D. S., Taylor, S., ve Zuckerman, B. (1991). Clinic-based intervention to promote literacy: A pilot study. *American Journal of Diseases of Children*, 145(8), 881-884.
- O'Bruba, W. S. (1987). Reading through the creative arts. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 27(3), 3.
- Pakulski, L.A, ve Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.
- Primavera, J. (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 85-101.
- Reutzell, D., ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Merrill.
- Rix, J., Perry, J., Durry, R., Messer, D., ve Hancock, R. (2015). The family experience of bookstart corner an evaluation of bookstart corner, *The Open University Bookstart*, 1-43.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness listening and spoken language*. UK: Plural Publishing.
- Rowe, D.W. (2000). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s. 3-45). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy Development in Children Who Are Deaf*. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Sharif, I., Rieber, S., Ozuah, P. O., ve Reiber, S. (2002). Exposure to reach out and read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *Journal of the National Medical Association*, 94(3), 171.
- Sulzby, E., ve Teale, W.H. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to Spencer Foundation The University of Michigan.



- Swanwick, R., ve Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 53-78.
- Şekerler S. (2015). Derinlemesine görüşme. F.N. Seggie, Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s.186-201). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Theriot, J. A., Franco, S. M., Sisson, B. A., Metcalf, S. C., Kennedy, M. A., & Bada, H. S. (2003). The impact of early literacy guidance on language skills of 3-year-olds. *Clinical Pediatrics*, 42(2), 165-172.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1699-1729.
- Turan, Z., Küçüköncü D., Cankuvvet, N., ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 4, 142-150.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Doktora Tezi, A.B.D, Cincinnati Üniversitesi.
- Vermeiden, A.M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H. ve Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 283-302.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, B., ve Moore, M. (1993). *Bookstart in Birmingham: A Description and Evaluation of an Exploratory British Project to Encourage Sharing Books with Babies*. Book Trust.



- Whitehead, M. R. (2002). *Developing Language and Literacy with Young Children*. (2.Baskı). London: Chapman.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552.
- Wie O.B., Falkenberg, O.T., ve Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speechrecognition growth rate, and speech production. *International Journal of Audiology*, 46 (5), 232-243.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.
- Yin, K.R. (2009). *Case Study Research Design and Methods*. (4.Baskı). UK: Sage Publications.
- Zevenbergen, A.A. and Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared Picture book reading intervention for preschoolers. A. van Kleeck, S.A. Stahl, ve E.B. Bauer (Eds.), In *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On 113 reading books to children: Parents and teachers* (s. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Summary

Early literacy encompasses skills that emerge with the development of oral language skills and print awareness in the early years of life. Therefore adult-child interactions involving reading and writing in daily routines are very important for early literacy development (Bergen ve Mauer, 2000; Branscombe ve Taylor, 2000; Constantine, 2004; Morrow, 2007; Whitehead, 2002). Children with hearing loss also display various literacy behaviors in early literacy development, just like their hearing peers (Ewoldt, 1990; Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick ve Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Sharing books with children interactively distinguishes from the other early literacy experiences. Researchers emphasized that there are many strategies used by adults during the sharing book activity with their children hearing and hearing loss. Adults who read to the child; use strategies such as asking questions, taking attention to the article, making statements, explaining, giving cues (Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017; Schirmer, 2005; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Researchers emphasized the importance of dealing with the interactions of children with hearing loss in their experiences with books and they stated that qualitative research would be a guide to examine these interactions. In studies conducted in Turkey, the mother-child with hearing loss interaction in shared book reading experiences do not have an in-depth study addressing (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Turan, 2010).

Atlar ve Uzuner (2018) carried out the first case study in which a 5-year-old child with a hearing loss addressed the literacy environment, all early literacy experiences and skills, the family's views on early literacy, and the family's literacy background and current habits. In this study, they stated that the most common experience mother with her child with hearing loss is sharing books. However, the researchers did not elaborate on the strategies used by the mother and the participation of the child. In this context, it was aimed to examine the strategies that a hearing mother uses in her life with her child with a hearing loss and the child's participation. In this research it has been sought answers to the following questions:



1. What are the mother's views about interactive book reading activities with her child with hearing loss?
2. During these experiences;
 - a) How do they choose the books?
 - b) What are the mother's aims?
 - c) Which strategies does mother use?
 - d) How does the child with hearing loss participate to reading experiences?

The research was conducted as a single integrated case study of qualitative research methods. Research data were collected with observations, through semi-structured interviews, documents, products, and research diary then the data analyzed inductively (Bogdan ve Biklen, 2007; Davey, 1991; Merriam, 2009; Yin, 2009). As a result of the research, it was determined that; while reading the book, mother use strategies such as keeping the book open, following the text, adhering to the text, and using the prosodic features of spoken language like emphasis and intonations. It has been observed that she uses strategies such as supporting print awareness, asking questions, taking attention to the voice, making explanations and expanding, expressing, accepting, giving cues, repeating the child, and relating while looking at a book. It has been revealed that the child with hearing loss participates in experiences with books through verbal and non-verbal behaviors.

The case study design made it possible to examine in-depth the lives of a hearing mother with her child with a hearing loss through books. The fact that the contextual characteristics of the interactions representing lives with books, the specific nature of the interaction, the strategies used by the mother and the child's participation can be explained with examples, the diversity of the data and the ability to verify each other within themselves have been the advantages of the qualitative research method and case study (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). These life-specific nomenclatures of the mother coincide with the concepts of "reading to the child" and "reading with the child" in the literature (Deford, 1981; Mooney, 1990; O'Bruba, 1987; Reutzler ve Cooter, 1996).

Researchers; emphasized that the purpose of mothers in their lives with their children with hearing and hearing loss in the early period with books is not to teach



reading. The fact that the mother's primary purpose is the child's language development coincides with the aims of mothers in their reading life in the literature (Uzuner, 1993; Whitehead, 2002). The verbal language and literacy skills of children with hearing loss who benefited from cochlear implant technology were found to be at a better level than those using hearing aids. Also, it was emphasized that the strategies used by mothers with children with hearing loss with better verbal language skills were also more diverse (Turan vd., 2012; Vermeiden vd., 2007; Wie vd., 2007). Child's being a cochlear implant user, his oral language, and other early literacy skills being open to improvement; it can be said that the strategies used by the mother can be diversified.

Consequently, although the mother names these experiences in different ways, it can be stated that both types of life have common goals and similar strategies. Therefore, it can be emphasized that “reading a book with a child”, regardless of what it may be called, is an important literacy experience for a child with hearing loss. It can be stated that the strategies used by the hearing mother with her child with hearing loss are similar to the strategies in the adult-hearing child interaction.



REHABİLİTASYON PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI: TÜRKİYE UYGULAMALARININ TEMELLERİ II

DERLEME MAKALESİ

Cahit KAYA¹, Enver SARI², Merve AKDENİZ³

¹ Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Türkiye rehber.cahit@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-0757-320X

² Prof. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Türkiye enver.sari@giresun.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-7623-6832

³ Psikolojik Danışman, Giresun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Türkiye
merveaeakdeniz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0992-8230

Geliş Tarihi: 07/12/2020 Kabul Tarihi: 19/01/2021

Öz: Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı Türkiye’de yeni bir alan olduğu için, bu alanda yayınlanmış az sayıda çalışma vardır. Bu makalenin amacı rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının çalışma alanı olan engellilere sunulan psikolojik hizmetler kapsamında engellilere yönelik toplumsal modeller, engele adaptasyon süreci ve başa çıkma mekanizmaları konusunda literatür taraması yapıp sonuçlarını paylaşmaktır. Bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Literatür taramasının sonuçları engellilerle ilgili olarak üç tane modelden bahsedildiğini göstermiştir: Medikal, sosyal ve biyopsikososyal model. Günümüzde geçerli olan biyopsikososyal model Dünya Sağlık Örgütü’nün geliştirdiği İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması modeliyle uyumludur. Bu model engelin vücut yapısı, fonksiyonları, aktivitesi ile toplumsal katılım ve bireysel-çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu anlaşılabilceğini savunmaktadır. Engele adaptasyon süreci ile ilgili olarak, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının kurucularından olan Beatrice Wright’ın geliştirdiği baş etmeye karşı-yenik düşme konsepti bu alanda kabul görmüştür. Wright engele uyum sürecini dört basamakta açıklamıştır: a) Değer Alanlarının Genişletilmesi, b) Fiziksel Yeterliliklerin İkinci Derece Önem Arz Etmesi, c) Engelin Etkilerinin Kısıtlanması ve d) Karşılaştırmalı Değer Verme Durumundan Kişinin Kendine Ait Yeterliliklerine Değer Vermesine Geçilmesi. Bunun yanında kişinin kullandığı başa çıkma mekanizmaları da kişinin adaptasyon sürecinde etkilidir. Bunlar makro analitik başa çıkma mekanizmaları ya da mikro analitik başa çıkma mekanizmaları olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu makale bu alanda yazılan çok az sayıda makalelerden biridir. Bu itibarla bu makalenin Türk psikolojik danışma literatürüne katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı, psikososyal adaptasyon, uyum, engellilere yönelik toplumsal modeller



INTRODUCTION TO REHABILITATION COUNSELING: APPLICATIONS IN TURKEY II

Abstract: Rehabilitation counseling is a newly established field in Turkey. Therefore, there are few studies published on rehabilitation counseling in Turkey. As a result, there is a need to expand Turkish rehabilitation counseling literature. Therefore, the purpose of this article is to conduct a literature review on disability models, psychosocial adaptation to disability, and coping skills to add rehabilitation counseling literature in Turkey. A literature review indicated there are three disability models that are widely discussed in the literature: the medical model, the social model, and the biopsychosocial model. As for adaptation to disability, Beatrice Wright's coping-versus-scumming concept is widely accepted in the literature. Wright explained the disability adaptation process in four steps: a) enlargement of the scope of values, b) subordination of physique, c) containment of disability effect, and d) transformation from comparative values to valuing assets (Chan et al., 2009). In addition to it, the current article discussed coping skills. Broadly, coping skills can be grouped into two categories: macro analytic coping skills and micro analytic coping skills. This article is one of the few articles written in the field of rehabilitation counseling in Turkey. Therefore, it is expected the current article would add to the Turkish rehabilitation counseling literature.

Keywords: Rehabilitation counseling, psychosocial adaptation, adjustment, disability models



Giriş

Psikolojik danışmanlığın çalışma alanlarından bir tanesi rehabilitasyon psikolojik danışmanlığıdır. Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı kısaca engelli insanların hayat kalitelerini ve yaşam memnuniyetlerini arttırmayı hedefleyen psikososyal hizmetleri kapsamaktadır (Chan, Cardoso ve Chronister, 2009). Bu sunulan hizmetler çeşitlilik göstermekle beraber iş bulmayı, yardımcı teknolojik hizmetleri ve ruh sağlığı hizmetlerini kapsamaktadır. Engelli insanların ve ailelerinin toplumun önemli bir kesimini oluşturduğu düşünüldüğünde etkin bir alan olmasına karşın, Türkiye’de rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı yeterince bilinmemektedir. Dolayısıyla dünyaya paralel olarak rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının Türkiye’de geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Türkiye’de rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında yayınlanan çok az sayıda çalışma vardır. Kaya ve Sarı (2018) bu alanla ilgili ilk makalelerden birini Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi’nde yayınlamıştır. Bu makalede rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı tanıtılmış, özellikle rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının tarihî ve felsefi temellerine, bilgi birikimi ve yeterliliklerine, rol ve fonksiyonlarına ve kurumsallaşma sürecine değinilmiştir. Makalenin sonuç kısmında rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının Türk psikolojik danışmanlık literatürüne tanıtılması ve rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının, psikolojik danışmanlığın özel bir alanı olarak Türkiye’de kurumsallaşmasına ihtiyaç duyulduğu ve bu konu ile ilgili gerekli kurumsal ve akademik adımların atılmadığı sonucuna varılmıştır.

Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ile ilgili bildirilere bakıldığında, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Kongresi’nde bir tema olarak kabul edilmesine rağmen bu alanda diğer alanlara göre daha az sunum yapıldığı görülmüştür (Avcı, Koç, ve Bayar, 2018). Türk PDR Kongresi’nde sunulmuş bildirilerde rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ile ilgili olarak Türkiye’de yayınlanan makalelerde genellikle engelin fiziksel boyutlarına odaklanıldığı, ki bu daha çok fizik tedavi uzmanlarının işidir, psikososyal rehabilitasyon boyutunun daha az dikkate alındığı görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanının Türkiye’de daha çok tanıtılması gerekmektedir.



Bu amaçla bu makalede rehabilitasyon psikolojik danışmanlığında kullanılan modeller, engele uyum ve psikososyal adaptasyon süreci ile ilgili literatür taraması yapılmış ve bu alanda psikososyal adaptasyon süreci ile ilgili olarak kabul gören modeller incelenmiştir. Doğal olarak derleme türünde olan bu makalenin amacı rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının temel amaçlarından biri olan kronik hastalık ve engellere yönelik psikososyal adaptasyon hizmetleri ile ilgili olarak bu alanda çalışan psikolojik danışmanları ve diğer uzmanları bilgilendirmektir. Bu makalenin rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında yazılan çok az sayıda makalelerden biri olması sebebi ile Türkiye'deki psikolojik danışma literatürüne katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Modeller

Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının önemli bir konusu engelliler ilgili var olan toplumsal modellerdir. Bu alandaki modeller engel ile ilgili tanımlara ve engelli olma kavramının tarihsel süreç ile ilişkisine, tarihsel süreç içerisinde ne ifade ettiğine, engel kavramının ortaya çıkış ve sonuçlarına odaklanmaktadır. Genel olarak engellilerle ilgili toplumsal modeller üç kısma ayrılabilir: Medikal, sosyal ve biyopsikososyal model. Aşağıda bu modeller kısaca açıklanmıştır.

Medikal Model: Engellilerle ilgili en eski model medikal modeldir. Bu modele göre engel diye bir şey yoktur, engel durumu hastalık ve yetersizlik yani sağlıklı patolojik olma anlamına gelmektedir (Smith ve Bundon, 2018). Bu model engelin doğaüstü, tanrı tarafından verilmiş bir ceza ya da ödül olduğunu reddetmiş, engeli bir hastalık olarak kabul etmiştir. Bununla beraber engelin iyileştirilmesi gereken bir hastalık olarak görmesi açısından geri kalmış bir model olarak görülebilir. Bu model hastalığı kişinin kendisinde var olan bir durum olarak gördüğünden toplumsal ve kültürel faktörleri dikkate almamıştır. Bu nedenle engelli insanlar hastane veya diğer sağlık kuruluşlarında kalmalı ve oralarda iyileştirilmelidir (Jackson, 2018). Diğer bir deyişle engelli olan insanlar, hasta olarak kabul edildikleri için iyileşene kadar hastanede kalmalıdır ve engeli olan insanlara müdahale edecek kişiler ancak sağlık



alanında uzmanlaşmış kişiler olmalıdır. Bu model, engelli insanların hayatlarını hastanede sağlık uzmanlarıyla geçirmesi gerektiği düşüncesiyle engelli insanların hayatlarını kısıtlamakla beraber, engelli insanlara ilişkin medikal teşhis ve tedavi yöntemlerinin geliştirilmesi açısından faydalı olmuştur (Smart, 2004).

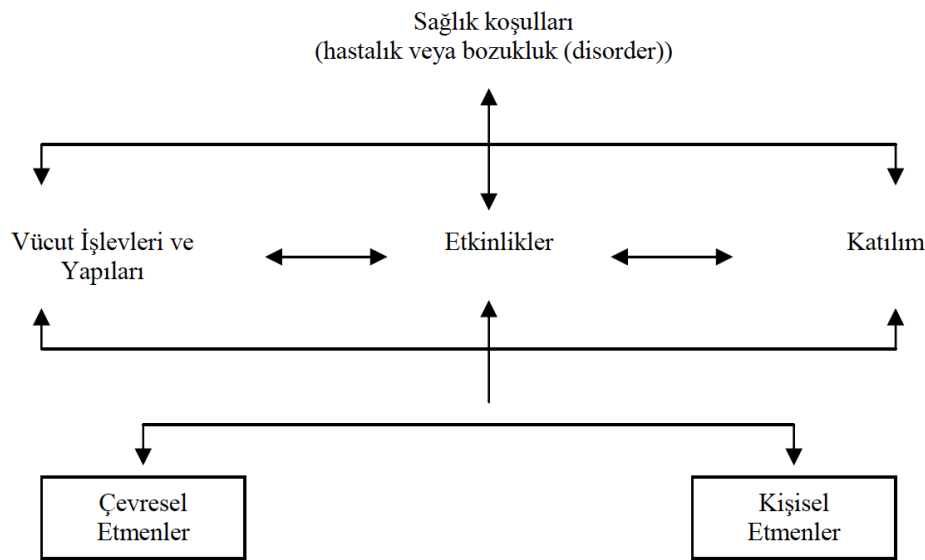
Sosyal Model: Bu model engeli insanda var olan bir koşul olarak görüp, engelin var olan toplumsal bir yapının sonucu oluştuğunu belirtir. Bu modele göre toplumun oluşturduğu eşitsizlik ve verilen toplumsal hizmetlerden engelli insanların yeterince faydalanamaması, engelin ortaya çıkış nedenidir (Anastasiou ve Kauffman, 2013). Eğer toplum gerekli imkânları engelli insanlara sağlarsa, toplumun engellilere bakış açısı değişirse engel diye bir şey kalmaz (Smart, 2004). Bu açıdan bakıldığında sosyal model, engelli insanların saygı ve güven içerisinde yaşamaları için önemli bir model olmaktadır. Buna paralel olarak, engellilerle ilgili kanun ve yönetmeliklerin sosyal modelin olumlu etkileri sonucu oluştuğu ve engelli insanların toplum tarafından kabul edilmesiyle toplumun verimli birer üyeleri olmalarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Biyopsikososyal Model: Biyopsikososyal model engeli tanımlarken engelin insanların fonksiyonel olarak günlük yaşam görevlerini yerine getirebilmesiyle ilişkisini belirtmiştir. Bu model kişisel ve çevresel koşulların engel durumunun üzerindeki etkisinden bahsetmiş; bireysel ve çevresel özelliklerin kişinin fiziksel yetersizlikleriyle etkileşiminin engel durumunu oluşturduğunu belirtmiştir (Smart, 2004).

Son yıllarda ortaya çıkan biyopsikososyal modelin en önemli örneklerinden biri Dünya Sağlık Örgütü tarafından oluşturulan İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması modelidir (Şekil 1’de gösterilmiştir) (Wade ve Halligan, 2017). Bu model, sağlık ve engel ile ilgili tüm dünya tarafından kabul edilen bir model olarak, ortak bir dil oluşturulmasına öncülük etmektedir. Ayrıca bu model sağlık ve engel ile ilgili temel iki etmeden bahsetmiştir: 1) İşlev ve yetiyitimi ve 2) Bağlamsal etmenler. İşlev ve yetiyitimi etmenleri a) vücut bileşeni b) etkinlikler ve katılım bileşenleri olarak ikiye ayrılmıştır (WHO, 2002). Vücut bileşenleri engelle ilgili olarak vücut yapısı ve fonksiyonlarını içermektedir. Bununla beraber etkinlikler ve katılım bileşenleri engeli olan insanların yapabilecekleri aktiviteleri, etkinlikleri ve toplumsal katılımını açıklamaktadır. Bu modelin engeli açıklarken önem verdiği konulardan biri de bağlamsal etmenlerdir. Bağlamsal etmenler kişisel ve çevresel bileşenler olarak ikiye



ayrılmıştır. Kişisel bileşenler engellilikle ilgili yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve kişilik özellikleri gibi kişisel faktörleri içermektedir. Çevresel bileşenler ise kişinin yakın çevresinden başlayıp uzak çevresine yönelik çevresel etmenleri içermektedir. Çevresel etmenler örf, âdet, kanun ve sosyal düzenlemeler gibi uzak çevresel etmenleri içermekle beraber sosyal destek ve aile gibi yakın çevresel etmenleri de içermektedir (WHO, 2002).



Şekil 1: İşlevsellik Yeti Yitimi ve Sağlıkın Uluslararası Sınıflandırması Modeli

Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının temel amaçlarından biri olan toplumsal katılım, bu modelin bir parçası olarak sunulmuş ve toplumsal katılımın bireyin kişisel ve çevresel özelliklerinin kişinin yetersizlikleriyle ve etkinliklerle etkileşiminden etkilendiğini belirtmiştir. Örneğin, fiziksel olarak aynı seviyede omurilik zedelenmesi olan iki kişinin toplumsal katılımı farklılık gösterecektir. Bu farklılık kişilerin bireysel ve çevresel koşullarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Kişisel olarak hayata ilişkin pozitif bir bakışı açısı olan bireylerin veya sosyal olarak sosyal desteği daha çok olan bireylerin toplumsal katılımının, kişisel olarak negatif özellikleri olan veya sosyal desteği daha az olan bireylere göre, daha yüksek olması beklenmektedir. Bu durumda engelin vücut bileşenlerinin yanında toplumsal katılım için bağlamsal etmenlerin etkisi görülmektedir (WHO, 2002).



Psikososyal Adaptasyon ve Uyum

Engeli olan insanlara yardım eden psikolojik danışmanların kronik hastalıklar ve engele uyum ve adaptasyon süreçlerinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Rehabilitasyon psikolojik danışmanlık literatüründe danışanların engel karşısında bireysel özelliklerinin çevreyle en yüksek düzeyde uyumunun gerçekleşmesi sürecine, yani danışanın engele uyum sürecine adaptasyon denmektedir (Smedema, Baken-Gollen ve Dalton, 2009). Engel ile ilgili olarak engelli bireylerin kayıplarının üstesinden gelip daha çok var olan yeterliliklerine değer vermelerine de uyum denmektedir (Wright, 1983). Kişinin pozitif bir hayat sürdürebilmesi için var olan engeline uyum sağlaması ve engeliyle beraber yaşamını devam ettirebilmesi gerekmektedir. Kişi engele tamamen uyum gösterdiği zaman a) psikososyal denge sağlar ve hayata tekrar entegre olur, b) hâlihazırda var olan fonksiyonel yetersizliklerinin ve engele rağmen kendisinde var olan yeterliliklerinin gerçekçi olarak farkında olur, c) özsaygı, olumlu benlik algılaması ve bireysel uzmanlık geliştirir, d) çevresel koşullarla başarılı bir şekilde mücadele eder e) sosyal, mesleki ve boş zaman aktivitelerine aktif bir şekilde katılır (Smedema, Baken-Gollen ve Dalton, 2009).

Adaptasyon ve uyum ile ilgili rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında, bu alanın liderlerinden biri olan Beatrice Wright tarafından geliştirilen engeli kabul modeli, psikolojik adaptasyon ve uyumu açıklamaktadır. Beatrice Wright bu modeli öğrencisi olduğu Kurt Lewin'in çalışmalarından etkilenip geliştirmiştir. Bu modelin kilit konsepti engelle *baş etmeye karşın-yenik düşme*'dir. Bu konseptte göre engele yenik düşen insanlar engellerini saklayıp (bir nevi inkâr edip) yokmuş gibi davranıp, engeli olmayan insanların yapabilirliklerini idealize eder, kendileri için gerçekçi olmayan durumların peşinden koşup eksikliklerine odaklanırlar. Buna karşın engelle baş eden insanlar kendileri için yeni değerler sistemi geliştirip, engelin etkilerini aza indirip, kendilerinde var olan özelliklerin değerlerini ortaya koyarlar (Wright, 1983). Wright engele uyum sürecini 4 basamakta açıklamıştır:

Değer Alanlarının Genişletilmesi: Bu aşamada kişi kaybedilen yeterliliklerle ilgili olarak onların dışında da değer verilecek şeylerin olduğunu görür. Kişi yaşamın anlamını farklı olay, aktivite, yeterlilik ve hedeflerde görmeye başlar. Bu, değer verme



değişimindeki ilk basamaktır ve bundan sonraki basamaklarla ilgili değer değişimleri belli bir sıra izlemek zorunda değildir.

Fiziksel Yeterliliklerin İkinci Derece Önem Arz etmesi: Bu aşamada kişi fiziksel görünüm ve yeterliliklere verilen önemi sınırlandırır. Kişinin değerler alanının genişletilmesiyle, fiziksel mükemmellik ve görünüme verilen değer göreceli olarak azalmaya başlar, bunun yanında kişinin diğer özellikleri ve yeterlilikleri örneğin zekâ, kişilik ve çabası ön plana çıkmaya başlar ve bunlar kişinin değerinin belirlenmesinde önemli rol oynamaya başlar.

Engelin Etkilerinin Kısıtlanması: Bu aşamada kişi, engelin kendi üzerindeki etkilerini sınırlandırmaya başlar, engelin kişiyi bir bütün olarak etkilemesine izin vermez, engelin kişinin sadece bir parçası olduğunu ve yaşamın her yönüne genellenemeyeceğinin farkına varır. Bu kavram belli bir engelle ilgili olarak yaşanan bir yetersizliğin, kişinin bir bütün olarak diğer yönlerine genellenmesi ve kendini yetersiz hissetmesi konseptinin tam tersidir.

Karşılaştırmalı Değer Verme Durumundan Kişinin Kendine Ait Yeterliliklerine Değer Vermesine Geçilmesi: Kişinin kendine ait yeterlilikleri, kişinin kendisinde var olan ve kişiye has içsel değerlerle ilgilidir. Bu aşamada kişi kendini normatif bir bakış açısıyla değerlendirerek kendini diğer insanlarla karşılaştırmak yerine, kendini kendisine has özellikleriyle değerlendirir. Kişi kendini diğer insanların yapabildikleriyle karşılaştırıp kendisine ilişkin yetersizliklere odaklanmak yerine, kendine ait özellik ve yeterlilikleri görmeye başlar. Kişi, kendisinde var olan özellikler standart normların dışında olduğu için onları değersiz görmek yerine kendinde var olan özelliklere minnettar olma durumu yaşar.

Adaptasyon ile ilgili diğer kavramlar arasında, somatopsikolojik ilkeler ile bağlantılı olan, kendilik algılaması ve vücut imajı kavramları vardır. Kendilik algılamaları ve vücut imajı, kendimiz hakkında oluşturduğumuz kendimizi tanımlamaya yarayan zihinsel şemalardır. Bu şemalar engele bağlı olarak bozulduğu zaman bu şemaların yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğer kişi kendisiyle ilgili bu şemaları kendisini nasıl algıladığına başarılı bir şekilde entegre edebilirse, adaptasyon doğrultusunda ilerleme kaydedilmiş olur (Smedema vd., 2009).



Bunun yanı sıra engel ve adaptasyon ve uyum ile ilgili literatürde çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modeller kademeli/aşamalı modeller olarak adlandırılabilir. Bu modeller yas danışmanlığında kullanılan kişinin geçirdiği evrelere paralel olarak, engelin kabul ve uyumunu da evreler hâlinde açıklamıştır. Bu konuda çeşitli makaleler olmasına rağmen, Livneh (1986) geniş bir literatür taraması yapıp, geçirilen evreleri 5 ana başlık altında toplamıştır. Bu evreler *a) ilk etki, b) savunmanın harekete geçirilmesi, c) ilk farkındalık, d) başkaldırı/isyan, e) yeniden organize ve hayata entegre olma* olarak açıklanmıştır.

İlk etki evresinde kişi kendisinde olan fiziksel engel dolayısıyla şok ve kaygı yaşayabilmektedir. Şok, kişinin var olan problem dolayısıyla yaşadığı ilk ve acil tepkidir; bunun yanında kişi kaygı yaşar ki bu da panik tepkisiyle oluşmuş kişinin engel ve travmatik olayla ilgili ilk anlamaları karşılığında verdiği tepkidir.

İkinci aşama olan *savunmanın harekete geçirilmesinde*, kişi beklemek ve inkârla karışık tepkiler verebilmektedir. Bekleme aşamasında kişi bazı zorlukların olabileceğini kabul ederek, iyileşmeyi ümit etmektedir; inkârda olan kişiler ise iyileşebileceğini düşünmekte, fakat iyileşme sürecinde herhangi bir zorluk yaşamayı kabul etmemektedir. İnkâr, duyguların daha çok bastırılmasını içerirken, bekleme daha az duygu ve düşünce baskısını içermektedir. Bu aşamada kişi hiçbir şey olmamış gibi hareket edebilir.

Üçüncü evre, *ilk farkındalık* aşamasıdır. Bu aşama duygusal karmaşıklığın yaşandığı, kişinin var olan engelin ne olduğu ve kişiye olan etkilerini anlamaya başladığı aşama olarak görülmektedir. Bu aşamada keder ve/veya depresyon yaşanabilmektedir. Depresyon ve keder aynı psikolojik tepkileri içermekle beraber, depresyon kedere oranla daha uzun süren bir tepkidir. Bunun yanında kendine kızma ve intihar düşünceleri de ortaya çıkabilir. Kişilerin kendilerini var olan engelin sorumlusu olarak görmeleri nedeniyle ayrıca kendilerine zarar verebilir. Özetle bu aşamada yıkıcı, kendine zarar verici, iletişime kapalı ve geri çekilmiş davranışlar görülebilir.

Dördüncü evre yani *başkaldırı/isyan* evresinde kişi, var olan öfkesini dışarı yansıtır ve saldırganlaşabilir. Bu, bir nevi kişinin kendisinde var olan fonksiyonel yetersizliklerinden intikam almasıdır. Bu aşama kişinin dışarıya gösterdiği öfke ile



anlaşılabilir. Bunun yanında kişinin iş birliğine gitmemesi, çevresindeki insanlara karşı pasif agresif olarak davranması da bu dönemin özelliklerindedir.

En son aşama ise kişinin *yeniden organize ve hayata entegre olma* aşamasıdır. Kişi bu dönemde artık bilişsel olarak var olan engelin bilincinde olur, duygusal olarak var olan yetersizliklerini kabul etmeye başlar ve davranışsal olarak var olan engelle yaşamaya çalışır. Kişi öncelikle engelin var olduğu noktasında ve bunun kendi yaşamını nasıl etkileyeceği konusunda bir bilinç ve farkındalığa ulaşmıştır. Bunun devamında kişi engelle uyum sağlamaya çalışacaktır. Bu aşamada kişi, engeli kendisinin bir parçası olarak görmekte, yaşam hedeflerine ulaşmaya çalışmakta, kendine ilişkin yeni davranışlar öğrenme ve sosyal rolleri yerine getirmeye çalışmaktadır.

Bunun yanında engelle adaptasyon ve uyum ile ilgili olarak literatürde ekolojik modeller de yer almıştır. Livneh ve Antonak (1997) bu ekolojik modelleri incelemiş ve bu modellerin dört temel faktör içerdiği sonucuna varmıştır. Bu faktörler ekolojik modellerin içten dışa doğru yönelimine paralel olarak a) kronik hastalık ve engelle ilgili faktörler, b) bireyin sosyodemografik ve organizmik yapısıyla ilgili faktörler, c) kişilik ve davranışsal tutumlarla ilgili faktörler, d) fiziki ve sosyal çevre ile ilgili faktörler şeklinde gruplara ayrılmıştır. Bu değişkenler incelediğinde kronik hastalık ve engelle ilgili faktörler, engelin ne olduğu, neden oluştuğu, başlangıcı, oluşturduğu yetersizlik derecesi gibi etmenleri içermektedir. Bireyin sosyodemografik ve organizmik olan cinsiyet, yaş, bulunduğu gelişim dönemi, etnik yapısı, sosyoekonomik durumu ve medeni hâli gibi faktörleri içermektedir. Kişilik ve davranışsal tutumlarla ilgili faktörler, başa çıkma becerileri, kullanılan savunma mekanizmaları, engelle verilen anlam, yılmazlık durumları, pesimistlik ya da optimistlik özellikler, değerler, hastalık ve sağlığa karşı tutumlar, kendisini nasıl gördüğü gibi özellikleri içermektedir. Fiziki ve sosyal çevre ile ilgili değişkenler ise sosyal destek, ekonomik koşullar, kurumsal hizmet sunumları, yaşanılan çevrenin fiziksel koşulları ve sağladığı olanaklar gibi faktörleri içermektedir.

Ekolojik modellerde ise engelle verilen tepkiler ile adaptasyon ve uyum süreci üç başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar ilk tepkiler (şok, kaygı ve inkâr), arada meydana gelen, yani engelle alışırken verilen tepkiler (depresyon, içe yönelmiş öfke ve



dışa karşı saldırganlık) ve sona doğru verilen tepkiler (bilincine varmak, kabul ve uyum) olarak gruplandırılmıştır.

Bu konu ile ilgili Türkiye’de araştırma ve uygulama sayısı azdır. Bununla beraber uluslararası literatürdeki uygulamalar incelendiğinde, psikososyal adaptasyonda, engelin getirdiği olumsuzluklara odaklanmak yerine, engelin kişinin yaşam kalitesinin çeşitli alanlarını nasıl etkilediği ve bu durumun kişi için ne ifade ettiği üzerinde odaklanılması gerektiği belirtilmiştir (Bishop, 2005; Kaya vd., 2019). Engeli olan insanlarla çalışan profesyonellerin, engelli insanlara yönelik bütüncül bir rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı planı geliştirilmesi önerilmiştir. Psikososyal adaptasyonda, engelli insanların karakter yapısı ve diğer kişisel özelliklerine, çevrenin getirdiği sınırlılıklara, çevrenin engele uyumda kolaylaştırıcı etkisine ve engelle ilgili olarak zamanın etkisine odaklanılmasının gerektiğine vurgu yapılmıştır (Bishop, 2005). Bunun yanında engelli kişilerin uyumu için ayrıca gerekebilecek kariyer psikolojik danışmanlığında ise güç odaklı, diğer bir deyişle, kişinin yapabilecekleri üzerine çalışmaların ve uygulamaların yapılması salık verilmiştir (Livneh, Bishop ve Antil, 2014).

Psikososyal Adaptasyonda Başa Çıkma Becerileri

Psikososyal adaptasyon ve uyum ile ilgili önemli aracı faktörler, kronik hastalığa ve engele karşı kişilerin gösterdiği başa çıkma becerileri ve sosyal destek durumlarıdır (Roth ve Kohen, 1986). Kişilerin başa çıkma becerileri ve sosyal desteği engele bağlı olarak psikososyal sonuçların (adaptasyon ve uyuma karşılık- engele/ takılıp kalma) ortaya çıkmasını sağlar (Chronister, Johnson ve Lin, 2009). Başa çıkma becerileri ve sosyal destek konularının açıklanması bu makalenin boyutlarını aşacağı için, engele uyum ve adaptasyon ile ilgili yönü kısaca açıklanacaktır.

Baş çıkma becerileri kısaca kişide var olan stresi azaltmak, duygusal dengeyi koruyabilmek ve bireyin yakın çevresindeki olayları kontrol altına alabilmek amacıyla geliştirdiği kişisel eğilimleri, davranış örüntüleri, karakter yapısı ve alışkanlıkları içerir. Hastalık ve engel durumlarına bakıldığında başa çıkma becerileri stresin psikososyal sonuçlarında aracı rolü üstlenmektedir. Başa çıkma becerileri genel olarak iki



kategoride incelenebilir. Bu iki kategori makro başa çıkma becerileri ve mikro başa çıkma becerileri şeklinde isimlendirilmektedir (Krohne, 1993).

Makro analitik başa çıkma becerileri biraz daha soyut, kavramsal, kişisel yatkınlık ve eğilimlerle alakalı olup herhangi bir stres durumunda kişinin verebileceği tepki türünü belirtir (Krohne, 1993). Bu yaklaşım başa çıkma becerilerinin durumsal olmaktan ziyade kişinin çeşitli stres durumlarında hangi tepkileri vermeye eğilimli olduğunu belirtir. Örneğin, bir kişi stresle karşılaştığında geri çekilmeyi genelde tercih edebilirken, başka bir kişi strese karşı mantıklı çözüm üretmeye çalışabilir. Makro analitik başa çıkma becerilerinin neler olduğuyla ilgili birçok model geliştirilmiş olmasına rağmen bu modeller ortak bir şekilde makro analitik becerileri kategorilere ayırma eğilimindedirler (Roth ve Kohen, 1986). Literatür taramaları makro analitik başa çıkma becerilerini açıklarken temel bir kategoriden bahsetmektedir: Yaklaşma (ing: approach) ve Kaçınma (ing: avoidance) eğilimleri. Bu yaklaşma ve kaçınma durumuna paralel olarak kişiler bastırma (ing: repression) ya da duyarlılaştırma (ing: sensitization) tepkileri de verebilmektedir. Kişiler genelde engel ve kronik hastalık durumlarında ya bu durumu görmezden gelip, problemden kaçıp, problemi bastırıp bu şekilde kendilerini rahatlatma eğilimi göstermekte ya da engel ve hastalık konusunda hassaslaşıp hastalıkla ilgili bilgileri toplayıp, obsesif bir şekilde bu durumla ilgili sürekli bir kaygı hâlini taşımak tepkilerini verebilirler (Chronister, Johnson ve Lin, 2009). Bununla beraber araştırmacılar makro analitik başa çıkma becerileri ile ilgili geliştirilen bu kategorileri durumsal değişiklikleri açıklayamama ve zayıf ayırt ediciliği yüzünden eleştirmişlerdir (Folkman vd., 1986).

Mikro analitik başa çıkma becerileri ise daha az soyut olmak üzere, durumsal, duruma yönelik davranışsal, duygusal ve bilişsel tepkileri içermektedir. Mikro analitik başa çıkma becerileri daha çok çevresel koşulların dikkate alındığı, olaya veya duruma bağlı olarak tepkilerin değişebildiği başa çıkma becerilerini içerir (Chronister, Johnson ve Lin, 2009). Lazarus ve Folkman'ın (1984) geliştirdiği mikro analitik başa çıkma en bilinen model olarak kabul edilebilir. Bu model iki aşamalı değerlendirme içerir, birincil değerlendirmede var olan stres kaynağının kişi için anlamını ve kişiye etkilerini değerlendirmeyi içerir. Yani var olan durum kişiye ne kadar zarar verebilir, kişinin bu durum karşısında kayıpları nelerdir ve ne kadarlık kaybı olur gibi değerlendirmeler yapılır. İkinci değerlendirmede ise kişi, kendisinde var olan kişisel kaynakları,



kullanabileceği başa çıkma becerilerine ilişkin çevrenin vereceği tepkileri değerlendirir. Bu değerlendirmelerin sonucunda kişi hangi tür başa çıkma becerilerini kullanacağına karar verir. Dolayısıyla başa çıkma becerileri birinci ve ikinci değerlendirmeden ve kişinin başa çıkma becerilerini seçmesinden oluşmaktadır.

Mikro analitik anlamda başa çıkma mekanizmaları da kategorilere ayrılmıştır. Yaygın olarak kullanılan mikro analitik başa çıkma mekanizmaları üçe ayrılmaktadır: Problem odaklı başa çıkma, duygusal odaklı başa çıkma ve kaçınma odaklı başa çıkma becerileri (Billings ve Moos, 1984). Problem odaklı başa çıkma becerilerinde kişi daha çok mantıkla hareket eder ve problem çözme basamaklarını durumluk stres durumlarına uygulayarak problemleri çözmeye çalışır. Duygusal odaklı başa çıkmada ise kişi, var olan stres durumlarında mantıklı çözümler üretmek yerine duyguları harekete geçirerek başa çıkmaya çalışır. Örneğin, kişi stres durumlarında ağlayarak tepki verebilir. Kaçınma odaklı başa çıkma becerilerinde ise kişi, problemlerle bir şekilde mücadele etmek yerine problemlerden kaçınarak, problemleri çözmeyerek, onların bir nevi kendi kendine çözülmesini beklemektedir.

Bu alandaki uygulamalara bakıldığında, başa çıkma becerilerinin kişilere öğretilebileceğini göstermekle beraber, her kişinin geliştirdiği ve kişiye uygun başa çıkma becerileri farklı olabilmektedir (Chan, Cardoso ve Chronister, 2009). Literatürde çeşitli başa çıkma becerilerinden bahsedilmiştir. Başa çıkma becerileri müdahale yöntemlerini açıklamak bu makalenin kapsamını aşmaktadır. Bununla beraber literatürde uygulama örnekleri mevcuttur. Lazarus ve Folkman (1984) stres ve başa çıkma teorisine uygun olarak geliştirilen etkili başa çıkma becerileri eğitimi bir uygulama örneği olarak gösterilebilir. Bu müdahale yönteminde kişiye durumu değerlendirme ve bilişsel davranışçı başa çıkma becerileri öğretilerek kişinin sorunlarla başa çıkmada uygun yöntemleri seçmesi ve uygulaması öğretilmektedir (Kennedy, Duff, Evans ve Beedie, 2003).

Psikososyal Adaptasyonda Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, her bireyin özünde bir potansiyelin var olduğunu ve anlamlı bir yaşam için kişinin bu potansiyeli ortaya çıkarması gerektiğinden bahsetmektedir. Pozitif psikoloji ve rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı insanlardaki olumlu değişikliklere ve



bireylerin ayrıca toplumların kendilerini geliştirmelerine odaklanması bakımından ortak bir paydada buluşmaktadır (Dunn ve Dougherty, 2005). Bu minvalde, pozitif psikoloji, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığının uygulama ve araştırmalarında kullanılmaktadır (Chou vd., 2013). Pozitif psikoloji başlığı altında incelenen ve rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı uygulamalarında sıkça karşılaşılan belli başlı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar arasında karakter güçleri, umut, dayanıklılık, başa çıkma, sosyal problem çözme ve öznel iyi oluş kavramları yer almaktadır (Chan, Cardoso ve Chronister, 2009). Karakter güçleri kişide var olan karakter yapısını belirtmektedir; literatürde 24 tane karakter gücü belirtilmiştir ve bunlar teorik olarak altı erdemi işaret etmektedir. Bu erdemler bilgelik ve bilgi (yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenme aşkı, perspektif), cesaret (kalıcılık, bütünlük, canlılık), insanlık sevgisi (iyilik, sosyal zekâ, vatandaşlık, adalet, liderlik), denge (bağışlama ve merhamet, tevazu, ihtiyat, otokontrol), aşkınlık (güzellik takdiri, şükran, umut, mizah, maneviyat) erdemlerinden oluşmaktadır (Seligman, 2005; Akt: Chou vd., 2013). Bu bahsedilen erdemler, kişilerin ulaşmak istediği hedeflere olumlu bir şekilde uyum sağlamalarını etkilemektedir. Umut; kısaca bilişsel bir yapı olmakla beraber, kişilerin ulaşmak istedikleri hedefleri, bu hedeflere ulaşmadaki inançları, hedeflere ulaşmaya ilişkin planları ve olumlu motivasyon durumlarını içermektedir. Bu konuda daha detaylı bir anlatım gerekmele beraber, diyebiliriz ki umut kavramı ve umutlu olmak, karşılaşılan engel durumuna uyum sağlayabilmek ve engel sürecini sağlıklı bir şekilde aşabilmek için önemlidir (Snyder, 1994). Dayanıklılık ve yılmazlık kavramı ise; kişilerin hedeflere doğru ilerlerken karşılarına çıkan engel ve zorluklara karşı gösterdiği davranış biçimidir; engeller karşısında yılmadan yaşanan olayların kişinin gelişimine katkıda bulunması ve kişinin yeniden ayağa kalkması yılmazlığı ifade etmektedir (Kumpfer, 1999). Başa çıkma becerileri ise; bireylerin hedeflerine doğru ilerlerken engel veya zorluk durumuna karşı geliştirdiği engellerle mücadele becerilerini ifade eder (Lazarus ve Folkman, 1984). Kişiler engel durumlarında farklı başa çıkma becerileri geliştirmekle beraber, rehabilitasyon psikolojik danışmanlığında kişinin sağlıklı başa çıkma becerileri de kazanmasına yardım edilir. Sosyal problem çözme; kişilerin süreç içerisinde karşılaşılan problemlere etkili çözümler üretebilme yetisidir. Kişiler yaşadığı problemler karşısında problem çözme basamaklarını harekete geçirip, problemlere nasıl tepki verdiklerini ve nerelerde iyileştirmeler yapacaklarını belirlerler (Chan, Cardoso ve



Chronister, 2009). Öznel iyi oluş ise olumlu ve olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun çözümlenmesinden oluşan bir faktördür (Chou vd., 2013). Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığındaki amaçlardan bir tanesi de kişilerin öznel iyi oluşlarının sağlanmasına yardım edilmesidir. Özetle, pozitif psikolojinin genel amacı ve insana bakış açısıyla birlikte, pozitif psikoloji kapsamında ele alınan karakter güçleri, umut, dayanıklılık, başa çıkma, sosyal problem çözme ve öznel iyi oluş rehabilitasyon sürecinde oldukça işe yarar olarak uygulama alanları olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında engellilerle ilgili olarak medikal model, sosyal model ve biyopsikososyal model tarihsel akış içerisinde yerlerini almışlardır. Şu anda gündemde olan biyopsikososyal model, Dünya Sağlık Örgütü'nün geliştirdiği İşlevsellik Yetiyitimi ile Sağlıkın Uluslararası Sınıflandırması modeline paraleldir. Bu model engelin ve ya engelli olmanın vücut yapısı, fonksiyonları, aktivite, toplumsal katılım, bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu anlaşılabileceğini savunmaktadır. Engelin var olmasıyla, beraber kişinin engele odaklanmak yerine var olan yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve çevreyle en yüksek uyumu sağlaması kişinin engele adaptasyonu olarak değerlendirilir. Engele adaptasyon süreci ile ilgili olarak Beatrice Wright *baş etmeye karşı-yenik düşme* konseptini geliştirmiş ve uyum sürecini dört basamakta açıklamıştır: a) *Değer Alanlarının Genişletilmesi*, b) *Fiziksel Yeterliliklerin İkinci Derece Önem Arz Etmesi*, c) *Engelin Etkilerinin Kısıtlanması*, d) *Karşılaştırmalı Değer Verme Durumundan Kişinin Kendine Ait Yeterliliklerine Değer Vermesine Geçilmesi*. Bununla beraber engele uyumu yas tutma modeline paralel olarak açıklayan modeller de mevcuttur. Bunlar uyumu 5 evrede açıklamışlardır. Bunlar a) *ilk etki*, b) *savunmanın harekete geçirilmesi*, c) *ilk farkındalık*, d) *başkaldırı/isyen*, e) *yeniden organize ve hayata entegre olmadır*. Psikososyal adaptasyon ile ilgili olarak kişinin kullandığı başa çıkma mekanizmaları psikososyal adaptasyon ile ilgili önemli bir rol üstlenmektedir. Genel itibarıyla başa çıkma mekanizmaları iki kategoriye ayrılabilir: Mikro analitik ve makro analitik başa çıkma mekanizmaları. Makro analitik başa çıkma mekanizmaları biraz daha soyut, kavramsal, kişisel yatkınlık ve eğilimlerle alakalı olup, herhangi bir stres durumunda kişinin verebileceği tepki türünü belirtir. Mikro analitik basak çıkma becerileri ise daha somut davranışsal, duygusal ve bilişsel tepkileri



içermektedir. Genel olarak üç tur mikro analitik başa çıkma becerilerinden bahsedebiliriz: problem odaklı başa çıkma, duygusal odaklı başa çıkma ve kaçınma odaklı başa çıkma becerileri. Bu makale Türkiye’de yeni gelişmekte olan rehabilitasyon psikolojik danışmanlık alanı ile ilgili kullanılan engellilerle ilgili toplumsal modellerini, engele uyum sürecini ve psikososyal adaptasyon ile ilgili süreçleri incelenmiş ve adaptasyonda kullanılan başa çıkma mekanizmaları hakkında bilgi verilmiştir. Bununla beraber, psikososyal adaptasyon ve engelle başa çıkmada pozitif psikolojinin karakter güçleri, umut, dayanıklılık, başa çıkma, sosyal problem çözme ve öznel iyi oluş kavramları adaptasyon sürecinde rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı teori ve uygulamalarında sıklıkla kullanılabilirlerdir.

Türkiye’de rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında daha çok araştırma yapıp rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ile ilgili bilgi birikiminin Türkiye’de yaygınlaştırılması gerekmektedir. Rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı ile ilgili bilgi birikiminin genişletilmesi zaman alabilmekle beraber, özellikle engeli olan kişiler ile çalışan uzmanların ve psikolojik danışmanların, engele uyum ve psikososyal adaptasyon süreci ile ilgili bilgi ve deneyimlerinin artırılması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili olarak çeşitli kamu ve özel kuruluşlar tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında yoğunlaştırılması, süpervizör eşliğinde uygulamalı eğitimlerin ve çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bununla beraber, Türkiye’de rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı alanında yetişmiş eleman eksikliği bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak acilen gerekli adımların atılması gerekmektedir. En azından lisans ve yüksek lisans öğrencilerine rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı derslerinin verilmesi ilerleyen yıllarda, yeterli insan kaynağının yetişmesi için bir aşama olarak görülebilir. Öğrencilerin engele psikososyal adaptasyon ve yaşam kalitesinin artırılması, engelle beraber işe yerleştirme konularında teorik bilgi sahibi olmaları ve bilgileri ışığında uygulama yapmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin sadece okullarda değil, engeli olan insanlarla çalışma fırsatı bulunan diğer kurumlarda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Bu kurumlar rehabilitasyon merkezleri, yaşlı bakım merkezleri ve engelli insanların bulunduğu kurum ve kuruluşlar olabilir. Bu makalenin bu alanla ilgili yazılan, çok az sayıda makaleden biri olması itibarıyla Türkiye’deki psikolojik danışma literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *In the Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 38(4), 441-459.
- Avcı, O. H., Koç, M. & Bayar, O. (2018). *Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Yazılan Güncel Doktora Tezlerinin İncelenmesi*. Türk PDR Kongresi 2018. Retrieved from https://2018.pdrkongreleri.org/dosyalar/files/pdr2018_ozetler_kitabi.pdf
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 877–891.
- Bishop, M. (2005). Quality of life and psychosocial adaptation to chronic illness and disability: Preliminary analysis of a conceptual and theoretical synthesis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(4), 219-231.
- Chan, F., Cardoso, E. D. S. & Chronister, J. A. (2009). *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability: A handbook for evidence-based practitioners in rehabilitation*. New York: Springer Publishing Company.
- Chou, C. C., Chan, F., Chan, J. Y. C., Phillips, B., Ditchman, N. & Kaseroff, A. (2013). Positive psychology theory, research, and practice: A primer for rehabilitation counseling professionals. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 27(3), 131-153.
- Chronister, J., Johnson, E. & Lin, J. P. (2009). Coping and rehabilitation: Theory, research and measurement. In Chan, F., Cardoso J. E. and Chronister (Eds.), *Understanding Psychosocial Adjustment to Chronic Illness and Disability: A Handbook for Evidence Based Practitioners in Rehabilitation*.
- Dunn, D. S. & Dougherty, S. B. (2005). Prospects for a Positive Psychology of Rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 305–311.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992–1003.



- Jackson, M. A. (2018). Models of disability and human rights: Informing the improvement of built environment accessibility for people with disability at neighborhood scale?. *Laws*, 7(1), 10.
- Kennedy, P., Duff, J., Evans, M. & Beedie, A. (2003). Coping effectiveness training reduces depression and anxiety following traumatic spinal cord injuries. *British Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 41-52.
- Kaya, C., Chan, F., Tansey, T., Bezyak, J., Aksoy, S. & Altundag, K. (2019). Evaluating the World Health Organization's international classification of functioning, disability and health framework as a participation model for cancer survivors in Turkey. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62(4), 222-233.
- Kaya, C. & Sarı, E. (2018). Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlığına Giriş: Türkiye Uygulamalarının Temelleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 247-265.
- Krohne, H. W. (1993). Vigilance and cognitive avoidance as concepts in coping research. In H. W. Krohne (Ed.), *Attention and avoidance: Strategies in coping with aversiveness* (pp. 19–50). Seattle, WA: Hogrefe and Huber.
- Krohne, H. W. (1996). Individual differences in coping. In Zeidner, M. and Endler, N. S. (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 381–409). New York: Wiley.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The Resilience Framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Livneh, H. & Antonak, R. F. (1997). *Psychosocial adaptation to chronic illness and disability*. Gaithersburg, MD: Aspen.
- Livneh, H. (1986). A unified approach to existing models of adaptation to disability: A model adaptation. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 17(1), 5-16, 56.



- Livneh, H., Bishop, M. & Anctil, T. M. (2014). Modern models of psychosocial adaptation to chronic illness and disability as viewed through the prism of Lewin's field theory: A comparative review. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 28(3), 126-142.
- Roth, S. & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813.
- Smith, B. & Bundon, A. (2018). Disability models: Explaining and understanding disability sport in different ways. In *The Palgrave Handbook of Paralympic Studies* (pp. 15-34). Palgrave Macmillan, London.
- Smart, J. (2004). Models of disability: The juxtaposition of biology and social construction. *Handbook of Rehabilitation Counseling*, 25-49.
- Smedema, S. M., Bakken-Gillen, S. K. & Dalton, J. (2009). Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: Models and measurement. In F. Chan, E. Da Silva Cardoso, & J. A. Chronister (Eds.), *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability: A handbook for evidence-based practitioners in rehabilitation* (pp. 51-73). New York: Springer.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope*. New York: The Free Press.
- Wade, D. T. & Halligan, P. W. (2017). The biopsychosocial model of illness: A model whose time has come. *Clinical Rehabilitation*, 31(8), 995-1004.
- World Health Organization (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*. Retrieved from <https://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf>
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability: A psychosocial approach*. New York, NY: Harper and Row. <http://dx.doi.org/10.1037/10589-000>



Summary

Introduction: Rehabilitation counseling includes psychosocial services that aim to increase the quality of life and life satisfaction of people with disabilities (Chan, Cardoso & Chronister, 2009). Although people with disabilities and their families constitute a large part of Turkish society, rehabilitation counseling is not well known in Turkey.

There are very few studies published in the field of rehabilitation counseling in Turkey. Kaya and Sarı (2018) published one of the first articles on rehabilitation counseling in the Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance. In this article, rehabilitation counseling was introduced to Turkish literature. Especially the historical and philosophical foundations of rehabilitation counseling, knowledge, competencies, roles, and functions of rehabilitation counselors, and institutionalization process were discussed. The article concluded that rehabilitation counseling should be accepted as one of the specialty areas of counseling in Turkey. However, in that regard, the necessary steps have not been taken yet.

Given the low number of articles published in the field of rehabilitation counseling in Turkey, the conference presentations were examined. The results indicated that there were fewer presentations in the area of rehabilitation counseling than in other areas of counseling. In addition to it, the results indicated that the general focus of rehabilitation was physical rehabilitation rather than psychosocial rehabilitation in Turkey.

Therefore, the purpose of this article is to increase knowledge about rehabilitation counseling in Turkey. In particular, it is aimed to increase knowledge of people working with people with chronic illness and disability about psychosocial adaptation and coping skills in Turkey. In this article, the disability models, psychosocial adaptation process, and coping procedures were explained. Below these topics were explained in more detail.

Three disability models are widely discussed in the literature: medical model, social model, and biopsychosocial model. The medical model equates disability to being unhealthy and pathological (Smith & Bundon, 2018). It uses the term disease rather than disability. According to the social model, disability is a social construct. If the



perspective of society about people with disabilities changes, and society provides enough opportunities, there will be no disability (Smart, 2004). The biopsychosocial model emphasizes the effect of personal and environmental factors on the lives of people with chronic illness and disability. International Classification of Disability and Health Model that has emerged recently (Wade & Halligan, 2017) exemplifies the biopsychosocial model. This model aims to create a common language regarding health and disability. The ICF model consists of two factors: 1) functioning and disability; and 2) contextual factors. The functioning and disability factor consists of a) body component and structures, and b) activities and participation components (WHO, 2002). The model indicates that disability can be understood as a result of the interaction of body structure, functions, activity, participation, and individual and environmental factors.

As for adaptation to disability, Beatrice Wright, who is considered to be one of the founders of rehabilitation counseling, developed the concept of coping-versus-scumming. Wright explained the disability adaptation process in four steps: a) enlargement of the scope of values, b) subordination of physique, c) containment of disability effect, and d) transformation from comparative values to valuing assets (Chan et al., 2009). There are also other models regarding psychosocial adaptation to disability. They can be thought of as progressive models. Parallel to the stages used in grief counseling, these models explained acceptance and adaptation to disability in stages. Livneh (1986) conducted a wide literature review and combined those stages under five main headings: a) initial impact, b) defense mobilization, c) initial realization, d) retaliation, and d) reintegration. In addition to that, the literature includes ecological models. Livneh and Antonak (1997) examined these ecological models and concluded that these models contain four basic factors: a) factors related to chronic disease and disability, b) factors related to the sociodemographic and organismic structure of the individual, c) factors related to personality and behavioral attitudes, d) factors related to the physical and social environment.

In addition to it, the current article discussed coping skills. Broadly, coping skills can be divided into two categories: macro analytic coping skills and micro analytic coping skills. Macro analytic coping mechanisms are more abstract, conceptual, and related to personal predispositions versus, micro analytic coping skills are more



situational, behavioral, and slightly less abstract. Central to macro analytic coping skills is the concept of approach and avoidance, versus micro analytic coping skills can be divided into problem-focused coping, emotionally focused coping, and avoidance-focused coping skills (Chan et al., 2009).

Conclusion: This article provided information regarding an emerging field in Turkey: rehabilitation counseling. This article explained the disability models, psychosocial adaptation to disability, and copings skills This article is one of the first articles published in the field of rehabilitation counseling in Turkey. Therefore, it is believed to contribute to counseling literature in Turkey.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUMUNUN SOKAKTA ÇALIŞMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet E. USTA ¹, Ahmet UĞUR ², Bilge BAĞCI ³, Esra ÇALIK ⁴

¹ Doç. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Blok Osmanbey Yerleşkesi/Şanlıurfa, mehmeteminusta3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2355-1203.

² Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Muradiye Mah. Uyanık Sok. 70/2 Eyyübiye/Şanlıurfa, ahmettugur07@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1895-3200.

³ Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Muradiye Mah. Uyanık Sok. 70/2 Eyyübiye/Şanlıurfa, bilgebagci@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0002-0254-5288.

⁴ Psikolojik Danışman, Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Muradiye Mah. Uyanık Sok. 70/2 Eyyübiye/Şanlıurfa, essem582014@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9119-4634.

Geliş Tarihi: 13/12/2020 Kabul Tarihi: 20/01/2021

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula uyumunun sokakta çalışma durumuna göre değişimini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde sokakta çalışan 29 ortaokul öğrencisi, sokakta çalışan 29 öğrencinin velisi ve sokakta çalışmayan 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel ve nitel verilerin toplandığı karma modelle yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla veli ve öğrencilere sorulmak üzere araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış katılımcı görüşme formu ile Ortaokul Okul Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri ile çözümlenmiştir. Nitel verilerinin çözümlenmesi amacıyla da görüşme formlarında yer alan sorularda frekans ve yüzdeler dağılımları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okula uyum puanlarında yalnızca kendini yönetme alt boyutunda sokakta çalışmayan çocuklar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Cinsiyete göre okula uyum puanları kendini yönetme ve öğretmen desteği alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşırken sokakta çalışan çocukların okula uyum puanları uyruk, aylık gelir değişkenlerine göre hiçbir alt boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Araştırmaya göre çocukların sokakta çalıştırılmaları onların okula uyumlarının daha düşük olmasına, sokakta tehlikelere daha açık hale gelmelerine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okula uyum, sokakta çalışan çocuklar, ortaokul öğrencileri.



INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SCHOOL ADJUSTMENT POSITION ACCORDING TO THEIR WORKING ON THE STREET (ŞANLIURFA PROVINCE EXAMPLE)

Abstract: The aim of this study is to examine the change of school adaptation of secondary class students according their working status at the street. The study group of this study consists of 29 secondary school students who work on the street in Şanlıurfa, the parents of 29 students who work on the street and 40 secondary school students who do not work on the street. The research is designed with a mixed model which contains quantitative and qualitative models. In the study, semi-structured interview form which prepared by the researchers to ask parents and students and “The Secondary School School Compliance Scale” are used to collect data. The quantitative data of the study are analyzed by Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests. In order to analyze the qualitative data, frequency and percentage distributions are used in the questions in the interview forms. When the findings of the study were examined, a significant difference was observed in benefit of children who do not work on the street only in the sub-dimension of self-directedness in school adaptation scores. There was no significant difference in other sub-dimensions. School adaptation scores according to gender differed significantly in benefit of female students in the sub-dimension of self-directedness and teacher support. However the school adaptation scores of children who work on the street didn't differ significantly in any sub-dimension according to the variables of nationality and monthly income. As a result, children being forced to work on the street may cause them to adapt to school less and be more vulnerable to danger on the street.

Keywords: Adjustment to school, children working on the street, secondary-school students.



Giriş

Çocukların çalıştırılması toplumdaki en önemli sorunlardan biridir. Dünya üzerinde milyonlarca çocuk farklı işlerde çalışmakta ve farklı kişilerce çalıştırılmaktadır (Dursun ve Aksakal, 2018). Uluslararası Çalışma Örgütü'ne (ILO) göre 15 yaşın altında yaşamını kazanmak ve ailelerinin ekonomisine katkı sağlamak için çalışanlar “çocuk işçi” veya “çalışan çocuk” olarak isimlendirilmektedir (Avşar ve Öğütoğulları, 2012; Aydın, Çiftçi ve Karataş, 2015). Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) tarafından kabul edilen sınıflandırmada sokakta yaşayan çocuk “sokağın çocuğu”, sokakta çalışan çocuk “sokaktaki çocuk” şeklinde nitelendirilmektedir (Alptekin, 2011; Erdoğan, 2016). Sokakta çalışan çocuk kavramını başka bir tanımda ele alacak olursak, ailelerinin bütçesine katkı sağlamak veya kendi ihtiyaçlarını karşılamak için sokakta ücret karşılığı işlerde çalışan, bu nedenle vakitlerinin çok büyük bir bölümünü sokaklarda geçiren fakat genelde iş sonrası ailelerinin yanına dönen çocuklardır (Aydın, Çiftçi ve Karataş, 2015; Subaşı Baybuğa ve Kubilay, 2003). Literatürde sokakta çalışan çocuklarla ilgili ortak bir tanımlamanın bulunmadığı, ifade edilen kavramlarla ilgili bir uzlaşmanın olmadığı göze çarpmaktadır.

Dünya üzerinde geçmişten günümüze kadar çocuklar farklı noktalarda çalışan işçi olarak bulunsalar da ücretli bir şekilde ve bir iş gücü olarak nitelendirilmeleriyle çalışma hayatına girmeleri sanayi devrimi ve sonrasında olmuştur (Dursun ve Aksakal, 2018). Nitelikli çalışanların yerine daha ucuz ücretle çalışan çocukların günde 18 saate kadar kötü koşullarda çalıştırılması ve fabrikalarda çalışanların yaklaşık üçte birini oluşturmaları önceki dönemlerle karşılaştırılamayacak nitelikte çocuk emeğinin sömürülmesine yol açmıştır (Avşar ve Öğütoğulları, 2012; Efe ve Uluoğlu, 2015; Türkmen, 2018).

Dünya üzerinde olduğu gibi Türkiye'nin farklı illerinde de çocukların sokakta çalışıyor olması bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların çalıştırılmalarının çok boyutlu değişkenleri bulunmaktadır. Bunların en başında ailelerin ekonomik olarak yetersiz olmaları gelmektedir. Al-Gamal, Hamdan Mansour, Matrouk, ve Nawaiseh (2013) yaptıkları araştırmada, ailelerin yaşadıkları ekonomik güçlüklerin çocukların okuldan alınarak çalışma yaşamına itilmesine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Sokakta çalışan çocuklar genelde ailelerinin maddi durumları yetersiz



olduğu için ailelerinin bütçesine katkıda bulunmak amacıyla sokakta çalışmaktadırlar (Bilgin, 2009; Cockburn ve Dostie, 2007; Jensen ve Nielsen, 1997; Ravallion ve Wodon, 2000; Ray, 2000). Ayrıca çocukların çalışma hayatının içerisinde küçük yaşlardan itibaren yer almasının sebeplerinden bir diğeri nüfus artışının fazla olmasıdır. Nitekim okuma oranı az olan ve yeterli, düzenli bir gelir elde edemeyen ailelerde çocuk sayısının fazla olması mevcut gelirin zorunlu ihtiyaçları bile karşılamakta yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Bu durum daha fazla gelirin aileye getirilmesine neden olmakta, ailede yer alan çocuklar farklı çalışma alanları içerisinde bulunmaktadırlar (Fidan, 2004).

Türkiye'ye özellikle Suriye'deki iç savaşın ardından kitlesel göç hareketi olmuştur. Bu göçle birlikte arkalarında her şeylerini bırakarak güvenliklerini sağlamak için Türkiye'ye sığınan Suriyeli mültecilerin çok büyük bir kısmı maddi ve manevi açıdan ağır koşullarda yaşamlarını sürdürmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki istatistiğine baktığımızda, sayıca en fazla Suriyeli öğrencilerin bulunduğu görülmektedir (Türkmen, 2018). Suriyeli öğrenciler, ailelerin yoksulluğu, sosyal güvenceye sahip olmamaları, savaştaki kayıpları, ailelerine destek olma ihtiyacı, babaların belli bir işlerinin olmaması gibi nedenlerden dolayı sokaklarda zor şartlar altında çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca geçimlerini sağlamak, beslenme, kira gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için emek sektörüne girmektedirler (Baysal ve Çimşir 2020; Harunoğulları, 2016; Türkmen, 2018). Bu durumun sonucu olarak, Türkiye'de bulunan mülteci nüfus içindeki çocukların küçük yaşlarda ekonomik gelir elde etmek amacıyla eğitimlerini sürdüremedikleri görülmektedir (Çoban, 2018).

Sokakta çalışan veya çalıştırılan çocuklar sokaktaki tehlikelerin yanında özellikle gelişmelerinin hızlı olduğu ergenlik döneminde diğer akranlarıyla kimi özellikleri bakımından farklılık göstermekte ve akranlarından geri kalmaktadır. Sokakta bulunmaları nedeniyle sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimleri olumsuz olarak etkilenmektedir (Alptekin, 2011; Etiler, Çağlayan, Yavuz, Hatun ve Hamzaoğlu, 2011; Şişman, 2006). Sokakta çalışan çocuklara yapabileceklerinden daha zor işler yaptırılmakta, okul saatleri dışında kalan vakitlerini sokakta çalışarak geçirdikleri için okuldan uzak kalmakta, çalıştıkları yerlerde şiddete maruz kalmakta, çocukluk oyunlarını oynayamamakta ve çok küçük yaşlardan başlayarak kötü koşullarda, her



bakımdan istismar ve ihmale açık bir biçimde çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Aysev, Ulukol ve Ceyhun, 2000; Yıldız, 2006).

Yapılan araştırmalara bakıldığında sokakta çalışan çocukların genelde yaptıkları işler şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: Mendil ve yara bandı satma, simit satıcılığı, pazarda poşet satma, ayakkabı boyacılığı, taşımacılık, dilencilik, araba yıkama, çiçek satıcılığı, kâğıt toplayıcılığı ve tartıcılık (Alacahan, 2010; Cüce, 2017; Kızmaz ve Bilgin, 2010; Subaşı Baybuğa ve Kubilay 2003). Görüldüğü üzere yapılan işlerin güvencesiz niteliğe sahip işler olması dikkat çekmektedir.

Çocukların sokakta çalışmalarının olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir. Çocukların daha geniş bir sosyal çevreye ulaşmaları onların bazı nitelikler geliştirmelerine veya tehlikelere daha açık hale gelmelerine neden olabilir. Bu araştırma nitel ve nicel bulgularla bu konu üzerinde durmaktadır (Gülay ve Erten, 2011; Kızmaz ve Bilgin, 2010).

Bu araştırmanın genel amacı, Şanlıurfa ilinde sokakta çalışan 29 öğrenci ile sokakta çalışmayan 40 öğrencinin okula uyum durumları arasındaki değişimi incelemektir. Araştırmanın problemlerini, “1. Şanlıurfa ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının sokakta çalışma durumlarına göre belirlenmesi. 2. Sokakta çalışan Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin okula uyum puanları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi. 3. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi. 4. Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirinin okula uyum puanlarına göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi. 5. Sokakta çalışan çocukların ailelerinin çocuklarının sokakta çalışma durumlarıyla ilgili ne düşündüğünün belirlenmesi. 6. Ailelerin çocuklarının sokakta çalışmasının yasal sonuçlarını bilip bilmediğinin belirlenmesi.” oluşturmaktadır. Araştırmanın hipotezlerini ise “1. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları sokakta çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır. 2. Sokakta çalışan Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin okula uyum puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 3. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. 4. Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin aylık geliri okula uyum puanlarına göre farklılaşmaktadır.” oluşturmaktadır. Literatür tarandığında doğrudan Şanlıurfa iline yönelik sokakta çalışan öğrencilerle yapılmış bir çalışmanın olmaması yapılan çalışmayı



ayrıca önemli kılmaktadır. Araştırma, “Ortaokul Okul Uyumu Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formları, Şanlıurfa ilinde sokakta çalışan 29 ortaokul öğrencisi, bu öğrencilerin velileri ile Şanlıurfa ilinde ortaokulda okuyan 40 ortaokul öğrencisiyle sınırlıdır. Örneklem daha da genişletilerek bu konuyla ilgili yeni çalışmalar araştırmacılar tarafından yapılabilir. Öğrenciler ve veliler tarafından veri toplama araçlarına verilen yanıtların doğru ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı ve ayrı şekilde analiz edilerek yine birlikte yorumlandığı yakınsayan paralel karma modele dayalı bir araştırmadır. Bir araştırmanın karma yöntem araştırması olarak nitelendirilmesinde en önemli noktaların başında araştırma soruları gelmektedir. Sadece nicel veya nitel araştırma yöntemlerinin yanıtlayamadığı araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılırken karma yöntemden yararlanır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Karma araştırma; çalışmalardaki nicel ve nitel verileri toplamayı, onları çözümlmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Ortaokul öğrencilerinin okula uyumları değerlendirilirken toplanan nicel verilerin kapsamlı bir sonuç vermeyeceği ve araştırmanın nitel verilerle desteklenmesi gerektiğinden yola çıkarak bu yöntem belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri ilişkisel tarama modelinde incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar ise iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa İli Kültür Eğitim ve Araştırma Vakfı tarafından sokakta çalışan çocukların sosyal hayata katılımlarının sağlanması ve güçlendirilmesi amaçlı “Geleceğimiz Sokakta Kaybolmasın Projesi” nde yer alan sokakta çalışan 29 ortaokul öğrencisi ve bu 29 öğrencinin velisi ile sokakta çalışmayan ve yaşları 11-14 arasında değişen 40 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.



Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinden Elde Edilen Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	40	58
	Kız	29	42
Çalışma Durumu	Sokakta Çalışıyor	29	42
	Sokakta Çalışmıyor	40	58
Uyruk	Türk	58	84
	Suriyeli	11	16
Anne Eğitim Düzeyi	Hiç Okula Gitmedi	21	30,4
	İlkokul Mezunu	30	43,5
	Ortaokul Mezunu	8	11,6
	Lise Mezunu	6	8,7
Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite Mezunu	4	5,8
	İlkokul Mezunu	33	47,8
	Ortaokul Mezunu	16	23,2
	Lise Mezunu	14	20,3
Günlük Kazanç	Üniversite Mezunu	6	8,7
	0-10 TL	6	20,7
	11-20 TL	15	51,7
	21-30 TL	4	13,8
Günlük Çalışma Saati	31 TL ve üstü	4	13,8
	0-4 Saat Aralığı	7	24,1
	4-8 Saat Aralığı	11	37,9
	8-12 Saat Aralığı	7	24,1
	12-16 Saat Aralığı	4	13,8



Ailenin Aylık Geliri	500-1000 TL	17	24,6
	1000-1500 TL	20	29
	1500-2000 TL	8	11,6
	2000 TL ve üstü	24	34,8

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin %42’si kız %58’i erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %58’i sokakta daha önce hiç çalışmamıştır. Suriyeli öğrenciler toplam frekansın %16’sını oluşturmaktadır. Öğrencilerin ebeveynleri arasında 10 kişi üniversite mezunudur. Sokakta çalışan öğrencilerin çoğu (%37,9) günde 4-8 saat arasında çalışsa da yaklaşık yarısının (%51,7) günlük kazançları 11-20 TL arasındadır. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin %65,2’sinin aylık geliri 2000 TL’nin altındadır.

Veri Toplama Araçları

Sokakta çalışan öğrencilerin, çalıştıkları işler, çalışma nedenleri, sokakta bulunma süreleri, kazandıkları ücret, kazandıkları ücreti nasıl değerlendirdikleri, sokakta çalışırken karşılaştıkları tehlikeler, gelecek hedefleri gibi nitel özellikleri ile bu çocukların ailelerin çocuklarının sokakta çalışmalarıyla ilgili düşünceleri, çocuklarının sokakta çalışmalarının yasal sonuçlarını bilip bilmemeleri araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca sokakta çalışan öğrencilerin okula uyum puanlarının sokakta çalışmayan kendi akranları arasında bir farklılık olup olmadığı Ortaokul Okul Uyumu Ölçeğiyle ölçülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamlı bir literatür taramasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve sokakta çalışan öğrencilere sorulmak üzere hazırlanmış 10 açık uçlu soru, sokakta çalışan öğrencilerin velisine sorulmak üzere hazırlanmış beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu için soruların dili, amaca uygunluğu konularında uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formundaki sorular belirlenen öğrencilere uygulanmadan önce rastgele seçilen 10 öğrenciye sorulmuş ve soru maddelerinin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Yılmaz, Avcı ve Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen Ortaokul Okul Uyumu Ölçeği 66 maddeden oluşan üçlü likert yapıdadır ve sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler, aile



desteği, arkadaş ilişkileri, okul kurallarına uyum, kendini yönetme, güvengenlik -diğer insanları küçümsemeden, bireylerin haklarını görmezden gelmeden, kişilerin kendi haklarını etkin bir şekilde korumalarıdır (Voltan, 1980)- okula ilgi, okuldaki rahatlık, öğretmen desteği olarak isimlendirilmiştir. Bu araştırma için iç tutarlılık analizi yapıldığında iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük sekiz faktör tespit edilmiştir. Bu faktörler toplam varyansın %50,37'sini açıklamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce Harran Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 13/11/2020-E.45298 tarih ve sayılı onay alınmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında sokakta çalışan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri araştırmacıların görev yaptıkları Eyyübiye Rehberlik ve Araştırma Merkezine randevu verilerek davet edilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmanın amacı ve önemi hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, aydınlatılmış onam ile onayları alınmış, güvenilir bilgileri elde edebilmek amacıyla katılımcılar ve araştırmacı arasında güvenli bir ilişkinin kurulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler 18 yaşından küçük oldukları için velileri, veli onay formunu ve gönüllü katılım formunu imzalamışlardır. Katılımcılara, araştırmacılar tarafından görüşme formunda yer alan sorular standart bir şekilde sorulmuş ardından öğrencilere Ortaokul Okul Uyum Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak görüşme soruları sırasında ses kayıtları alınmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri için tercüman desteği sağlanmıştır. Görüşme formları ve Ortaokul Okul Uyum Ölçeğinin birlikte uygulanması yaklaşık bir saat sürmüştür. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında Eyyübiye ilçesinde bir ortaokulda gerekli izinler alınarak 40 öğrenciye Ortaokul Okul Uyum Ölçeği uygulanmıştır.



Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesi amacıyla görüşme formunda yer alan sorularda frekans ve yüzdelik dağılımlar kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 Paket Programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri ile çözümlenmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi olarak $p<0.05$ kabul edilmiştir. Öğrenciler ve velilerine ilişkin veriler, kendi içerisinde alt bölümlere ayrılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma süresince toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleriyle ortaya çıkan bulgulara bu bölümde yer verilecektir.

Çalışma grubunda bulunan, sokakta çalışan 29 çocuğun yaptıkları işler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Sokakta Çalışan Öğrencilerin Yaptıkları İşler

Öğrencilerin Çalıştığı İşler	Çalışan Çocuk Sayısı
Simit/Su/Mendil/Limonata satmak	16
Tarlada işçi olarak çalışan	3
Market/Ciğerci/Berber/Sanayide çırak olarak çalışan	10
Toplam	29

Öğrencilerin yaptığı işler simit, su, peçete satmak gibi bireysel yürüttükleri, başkasının yanında çırak olarak çalıştıkları ve tarım sektöründe işçi olarak çalıştıkları olmak üzere üç kategoride gruplandırılmıştır.

Araştırmanın ilk problemi, Şanlıurfa ilinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının sokakta çalışma durumlarına göre belirlenmesidir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.



Tablo 3.

Sokakta Çalışan ve Çalışmayan Öğrencilerin Okula Uyum Puanları Arasındaki Farklar

Okula Uyum Alt Boyutları	Sokakta Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	p
Aile Desteği	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	34,98	579,500	.995
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	35,01		
Arkadaş İlişkileri	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	34,24	558,000	.778
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	35,55		
Okul Kurallarına Uyum	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	33,62	540,000	.623
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	36,00		
Kendini Yönetme	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	29,10	409,000	.036*
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	39,28		
Güvengenlik	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	37,12	518,500	.452
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	33,46		
Okula İlgi	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	31,95	491,500	.279
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	37,21		
Okuldaki	Sokakta Çalışan	29	37,29		



Rahatlık	Öğrenciler			513,500	.415
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	33,34		
Öğretmen Desteği	Sokakta Çalışan Öğrenciler	29	32,62	511,000	.400
	Sokakta Çalışmayan Öğrenciler	40	36,73		
Toplam		69			

*p<.05

Sokakta çalışan ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarının sıra ortalamasıyla sokakta çalışmayan ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarının sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sokakta çalışan ortaokul öğrencileriyle çalışmayan ortaokul öğrencilerinin okula uyum alt boyutlarından aldıkları puanların sıra ortalaması arasında yalnızca kendini yönetme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir (U=409, p=.036). Buna göre sokakta çalışmayan ortaokul öğrencilerinin kendini yönetme puanlarının sıra ortalaması sokakta çalışan ortaokul öğrencilerinden daha yüksektir. Okula uyum puanlarının diğer alt boyutları öğrencilerin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Araştırmanın ikinci problemi, sokakta çalışan Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin okula uyum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlenmesidir. Bu probleme ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.



Tablo 4.

Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyum Puanları Arasındaki Farklar

Okula Uyum Alt Boyutları	Uyruk	N	Sıra Ortalaması	U	p
Aile Desteği	Türk	58	35,09		
	Suriyeli	11	34,50	313,500	.927
Arkadaş İlişkileri	Türk	58	36,21		
	Suriyeli	11	28,64	249,000	.249
Okul Kurallarına Uyum	Türk	58	35,64		
	Suriyeli	11	31,64	282,000	.540
Kendini Yönetme	Türk	58	36,73		
	Suriyeli	11	25,86	218,500	.097
Güvengenlik	Türk	58	37,03		
	Suriyeli	11	24,32	201,500	.053
Okula İlgi	Türk	58	36,80		
	Suriyeli	11	25,50	214,500	.085
Okuldaki Rahatlık	Türk	58	35,42		
	Suriyeli	11	32,77	294,500	.685
Öğretmen Desteği	Türk	58	36,53		
	Suriyeli	11	26,91	230,000	.143
Toplam		69			

*p<.05

Türk ve Suriyeli öğrencilerin okula uyum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin okula uyum alt boyutlarına ilişkin puanların sıra ortalamaları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark görülmemiştir.



Araştırmanın üçüncü problemi, ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Bu probleme ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Erkek ve Kız Öğrencilerin Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki Farklar

Okula Uyum Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Aile Desteği	Erkek	40	35,10	576,000	.961
	Kız	29	34,86		
Arkadaş İlişkileri	Erkek	40	32,24	469,500	.177
	Kız	29	38,81		
Okul Kurallarına Uyum	Erkek	40	32,56	482,500	.231
	Kız	29	38,36		
Kendini Yönetme	Erkek	40	30,31	392,500	.022*
	Kız	29	41,47		
Güvengenlik	Erkek	40	35,41	563,500	.840
	Kız	29	34,43		
Okula İlgi	Erkek	40	32,61	484,500	.243
	Kız	29	38,29		
Okuldaki Rahatlık	Erkek	40	32,69	487,500	.256
	Kız	29	38,19		
Öğretmen Desteği	Erkek	40	30,38	395,000	.024*
	Kız	29	41,31		
Toplam		69			

*p<.05



Erkek ve kız ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarının sıra ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin okula uyum alt boyutlarına ilişkin puanlarının sıra ortalamaları arasında kendini yönetme ($U=392,500$, $p=.022$) ve öğretmen desteği ($U=395$, $p=.024$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin hem kendini yönetme alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları hem de öğretmen desteği alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları erkek öğrencilerden yüksektir. Okula uyum diğer alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın dördüncü problemi, ortaokul öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirinin okula uyum puanlarına göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Bu probleme ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyum Puanlarının Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşması

Okula Uyum Alt Boyutları	Aylık Gelir	F	Sıra Ortalaması	X ²	p
Aile Desteği	500-1000 ₺	17	33,18	3,071	.381
	1000-1500 ₺	8	31,13		
	1500-2000 ₺	20	45,06		
	2000 ₺ ve üstü	24	36,17		
Arkadaşlık İlişkileri	500-1000 ₺	17	36,44	0,999	.801
	1000-1500 ₺	8	33,48		
	1500-2000 ₺	20	29,75		
	2000 ₺ ve üstü	24	37,00		
Okul Kurallarına Uyum	500-1000 ₺	17	36,38	0,283	.963
	1000-1500 ₺	8	33,13		
	1500-2000 ₺	20	35,94		



	2000 □ ve üstü	24	35,27		
Kendini Yönetme	500-1000 □	17	29,94		
	1000-1500 □	8	37,90	2,742	.433
	1500-2000 □	20	29,31		
	2000 □ ve üstü	24	38,06		
Güvengenlik	500-1000 □	17	35,62	0,710	.871
	1000-1500 □	8	32,25		
	1500-2000 □	20	38,81		
	2000 □ ve üstü	24	35,58		
Okula İlgi	500-1000 □	17	32,94		
	1000-1500 □	8	37,28	0,455	.929
	1500-2000 □	20	34,25		
	2000 □ ve üstü	24	34,81		
Okuldaki Rahatlık	500-1000 □	17	34,50		
	1000-1500 □	8	33,85	0,571	.903
	1500-2000 □	20	32,06		
	2000 □ ve üstü	24	37,29		
Öğretmen Desteği	500-1000 □	17	33,88		
	1000-1500 □	8	34,95	1,280	.734
	1500-2000 □	20	28,94		
	2000 □ ve üstü	24	37,85		
Toplam		69			

*p<.05



Ortaokulda okuyan öğrencilerin okula uyum puanlarının sıra ortalamalarının aylık gelire göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okula uyum düzeylerinin hiçbir alt boyutunda aylık gelire göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Öğrencilere kazandığı parayı ne yaptıkları sorulduğunda verdikleri cevaplar Tablo 7’de gruplandırılmıştır.

Tablo 7.

“Kazandığın Parayı Ne Yapıyorsun?” Sorusuna Öğrencilerin Verdiği Yanıtlar

Kazandığı Parayı Ne Yapıyor?	Çalışan Öğrenci Sayısı
Okul harçlığı yapıyorum.	2
Aileme veriyorum.	20
Biriktiriyorum.	4
Evimizin ihtiyaçları için harcıyorum.	2
Toplam	28

Bir öğrenci para karşılığı çalışmayıp bir berberin yanında işi öğrenmek için çalıştığını söylemiştir. Bu yüzden 28 öğrenciye ait veriye ulaşılmıştır.

Sokakta çalışan 29 öğrencinin velileriyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Onlara eğitim düzeylerinin yanında “Çocuğunuzun sokakta çalışmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?” ve “Çocuğunuzun sokakta çalışmasının yasal sonuçlarını biliyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Velilerin sorulara verdikleri cevapların iki farklı kategoride toplandığı gözlenmiştir. Cevaplara ilişkin detaylar Tablo 8’de verilmiştir.



Tablo 8.

Velilerin Sorulara Verdikleri Yanıtlar

Veliye Sorulan Sorular	Verilen Yanıtlar	f
Çocuğunuzun çalışması ile ilgili yasal sonuçlar hakkında bilginiz var mı?	Yasak olduğunu biliyorum ama çalışmak zorunda.	7
	Hayır bilmiyorum.	22
Çocuğunuzun çalışması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	Çalışmasını istemiyorum ama mecburiyetten çalışıyor.	26
	Çalışmasını istiyorum.	3
Toplam		29

Sokakta çalışan öğrencilere gelecekle ilgili hedefleri sorulmuştur. Bir öğrenci hariç tamamı gelecekte olmak istedikleri meslekleri söylemişlerdir. Biri veteriner, dokuzu doktor, biri hâkim, ikisi avukat, dördü polis, üçü futbolcu olmak istediğini belirtmiştir. Meslek bilgisi vermeyen bir öğrenci sağlık lisesi kazanmak istediğini söylemiş, sekiz öğrenci bu soruya yanıt vermek istememiştir.

Öğrencilere “Üç tane dilek hakkın olsa ne dilerdin?” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu anlamakta zorlanan öğrencilere sihirli değnek, iyilik perisi gibi metaforlar kullanılmıştır. Öğrencilerin 23’ü ev sahibi olmayı istemiştir. Bunun yanında telefon, bilgisayar, bisiklet sahibi olmak yanıtları öğrencilerin 25’inden alınmıştır. İki öğrencinin yanıtı hacca gitmek ve ailesiyle birlikte cennete girmek olarak kaydedilmiştir. İki mülteci öğrenci Suriye’de savaşın bitmesini, dört mülteci öğrenci babalarının işe girebilmesini dilemiştir. Bu öğrencilerin velileri, öğrencilerin babalarının mülteci kimliğinden dolayı işe alınmadığını ve para kazanamadığını iletmışlerdir. Spesifik olarak verilen cevaplar incelendiğinde “Babam ölmesin istiyorum.”, “Virüs (Covid-19) tamamen bitsin istiyorum.”, “Çok iyi bir eğitim almak istiyorum.”, “Hikâye kitabı okumak istiyorum.”, “Türk vatandaşı olabilmek istiyorum.” yanıtları kaydedilmiştir.

Sokakta çalışan öğrencilerin çalışırken nasıl tehlikelerle karşılaştıkları sorulmuştur. Soruya yanıt veren öğrencilerden 19’u herhangi bir tehlike yaşamadığını, yedi öğrenci ise tehlikeli durumlarla karşılaşabildiklerini söylemiştir. Üç öğrenci bu



soruya yanıt vermemiştir. Tehlike yaşayan öğrencilerin yanıtlarına özel olarak bakıldığında “Mendil satarken birçok kez araba çarpma tehlikesi atlattım.”, “Bıçak çektiler, tepsimi devirdiler.”, “Sigaraya başlamamı teklif ettiler.”, “Bazen hakaret ediyorlar.” cevapları verilmiştir.

İnsanların onlara nasıl davrandığı sorulduğunda 16 öğrenci iyi davrandıklarını söylemiştir. Dört öğrenci genelde insanların onları küçümsediklerini aktarmıştır. Beş öğrenci “Kötü davranıyorlar.” yanıtı vermiştir. Dört öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir. Öğrencilerden biri kadınların gayet iyi davrandığını ancak erkeklerin normal veya kötü davrandığını söylemiştir.

Sokakta çalışan öğrencilere “Eğer çalışmıyor olsaydın neler yapıyor olurdun?” diye sorulmuştur. Soruya yanıt veren çocuklardan dokuzu “Ders çalışır veya kitap okurdum.” demiştir. Beş öğrenci arkadaşlarıyla vakit geçireceğini iki öğrenci çalışmazsa evde oturmaktan canının sıkılacağını söylemiştir. Beş öğrenci “Eğer çalışmasaydım okula giderdim.” diye yanıtlamıştır. Üç öğrenci “Eğer çalışmasaydım aileme yardım ederdim.” demiştir. Öğrencilerden birisi “Eğer çalışmasaydım dondurma yemek isterdim.” cevabını vermiştir. Dört öğrenci bu soruya yanıt vermemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya konu olan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ailenin ihtiyaçlarını karşılamaya yetmediği için çocuklar evin ihtiyaçlarına katkı sağlayabilmek, okul harçlığını kazanabilmek amacıyla sokakta simit, su, mendil satmakta, tarlada işçi olarak, markette, ciğercide, berber ve sanayide çırak olarak çalışmaktadırlar. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak maddi durumu yetersiz ailelerin çocuklarının çalıştığı söylenebilir (Bilgin, 2009; Cockburn ve Dostie, 2007; Jensen ve Nielsen, 1997; Ravallion ve Wodon, 2000; Ray, 2000).

Sokakta çalışan öğrenciler ile sokakta çalışmayan öğrencilerin okula uyumlarının kendini yönetme alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışmayan öğrencilerin kendini yönetme puanı daha yüksek olarak belirlenmiştir. Sokakta çalışan öğrenciler karar verirken ailelerinin maddi durumunu, boş vakitlerinde sokakta çalışmak zorunda olduklarını düşünerek özgür şekilde karar veremeyebilirler ancak çalışmayan öğrenciler hedefleri doğrultusunda özerk olarak kararlar alabilir ve uygulayabilirler.



Çünkü sorumlulukları sokakta çalışan öğrencilerden daha farklı ve azdır. Sorumluluklarının sokakta çalışan çocuklara göre daha az olması ve karar vermede özgür olmaları kendilerini yönetebilme yetilerinin daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca sokakta çalışan çocukların sosyal çevre ile temas kurma ihtimali yüksektir ve sosyal çevreleri gelişme eğilimi gösterir. Nitekim sosyal çevresi daha geniş olan çocukların kendini yönetme becerilerinin de yüksek olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Gülay ve Erten, 2011).

Sokakta çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin okula uyumlarının diğer alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemesinin sebebi veri toplanan sokakta çalışmayan öğrencilerin de sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması, sokakta çalışan öğrencilerle benzer çevreden gelmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca sokakta çalışan öğrenciler aile desteği, arkadaşlık ilişkileri, güvengenlik gibi özelliklerini sokakta çalışırken geliştirmiş olabilirler. Bu durum sokakta çalışan öğrencilerin okula uyum puanlarının çalışmayan öğrencilerin puanlarına yakın çıkmasını sağlamış olabilir. Çünkü sokakta çalışan çocukların belirli noktalarda çalışmayan çocuklara göre daha ön plana çıktığına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Kızmaz ve Bilgin, 2010).

Aileler çocuklarının sokakta çalışmalarını istememelerine rağmen buna mecbur olduklarını, az da olsa gelirlerine katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir. Alptekin (2011) Düzce’de sokakta çalışan çocuklarla yaptığı çalışmada aileler, çocuklarının sokakta çalışmasını istememelerine rağmen başka seçeneklerinin olmadığını dile getirmiştir. Her iki çalışmada da ailelerin çocukların çalışmaları hakkındaki görüşleri birbirini desteklemektedir.

Sokakta çalışan öğrenciler okula devam etmektedir ancak okuldan sonra vakitlerini sokakta çalışarak geçirdikleri için yeterince derslerine odaklanamamakta, yaşlıları gibi derslerini tekrar edememekte ve arkadaşlarıyla vakit geçirememektedir. Bu sebeple hem okul başarıları düşük hem de psiko-sosyal gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen bulgular bulunmaktadır (Jensen ve Nielsen, 1997). Maddi durumu yetersiz ailelerin çocuklarının çalışmak durumunda kaldığına yönelik bulgular yaygın olsa da aylık gelir düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları hiçbir alt boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.



Her ne kadar daha geniş örneklemlerde bu sonuçların tartışılması gerekse de veri toplanan bölgede yaşayan ailelerin alt sosyo-ekonomik düzeyden olmaları ve aylık gelir düzeyindeki tüm kategorilerin alt gelir düzeyini temsil etmeleri buna neden olmuş olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanlarında cinsiyete göre yalnızca öğretmen desteği ve kendini yönetme alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark gözlenmiştir. Araştırma sonucu “Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.” hipotezini desteklememektedir.

Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencilerinin okula uyum alt boyutlarına ilişkin puanların sıra ortalamaları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı fark görülmemiştir. “Sokakta çalışan Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin okula uyum puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” hipotezini desteklemeyen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uzun zamandır Türkiye’de yaşıyor olmaları bu sonucu doğurmuş olabilir.

“Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin aylık geliri okula uyum puanlarına göre farklılaşmaktadır.” hipotezi de araştırma sonucundan farklı çıkmıştır. Bu sonuç, sokakta çalışan ve sokakta çalışmayan öğrencilerin ailelerinin ekonomik açıdan düşük gelir grubuna dâhil olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenciler günün önemli bir kısmını zor şartlarda, çeşitli güçlüklerle karşılaşarak sokakta çalışarak geçirmelerine rağmen günlük kazançları çok düşüktür. Şişman’ın (2006) araştırması da çocukların günlük kazançlarının düşük olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmada çocuklardan toplanan nitel verilere göre sokakta karşılaştıkları tehlikelerden bazıları; araba çarpma tehlikesi, bıçak çekilmesi, hakarete uğramaları şeklindedir. Erdoğan (2016) araştırmasında, sokakta çalışan veya çalıştırılan çocukların farklı kişiler tarafından istismara aynı zamanda cinsel tacize maruz kaldığına yer vermiştir. Sokakta çalışmanın tehlikeli olduğu yönündeki araştırmalar birbirini desteklemektedir ancak karşılaşılan tehlikelerde farklılıklar görülmektedir. Cüce’nin (2017) yaptığı çalışmada ise çocuklar hiçbir tehlikeyle karşılaşmadıklarını, herhangi bir şiddete uğramadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre çocuklar daha çok statüsü yüksek olan doktor, hâkim, avukat; güç değerinin yüksek olduğu polislik mesleği ile ilgili hayaller kurmaktadır.



Alptekin'in (2011) belirtmiş olduğu gibi sokakta çalışan çocuklar bugün ve gelecek yaşamlarıyla ilgili hayatlarının odak noktasına güç ve paraya sahip olma fikrini oturtmuşlardır. İki araştırma sonucu da bu alanda birbirini desteklemektedir.

Ailelerin, çocuklarının çalışmalarının yasal sonuçlarını bilmemeleri ve çocuklarının çalışmalarına göz yummaları, aile eğitiminin çocukların sokakta çalışmalarının önüne geçilmesinde çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin eğitilmesi noktasında okul psikolojik danışmanlarına önemli roller düşmektedir.

Sokakta çalışmak zorunda kalan öğrencilerin sorununun temelini inilmeli, çalışmaya mecbur bırakılmalarının nedenleri irdelenmeli ve köklü değişiklikler yapılmalıdır. Aileler ile yapılan görüşmelerde maddi durumlarının kötü olması, düzenli işlerinin olmaması sebebiyle çocuklarını çalıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Ailenin maddi durumunun düzeltilmesi için anne/babaya iş verilebilir. Çocukların okula düzenli gitmesi ve ders başarısının artması için çocukların bireysel olarak takibi gerçekleştirilmelidir. Okula uyum düzeylerinin artması için de okul çıkışlarında arkadaşlarıyla vakit geçirebileceği etkinlik saatleri, etütler, geziler düzenlenebilir.

Araştırmacılar farklı il örneklerinde bu çalışmayı uygulayarak farklı sonuçlar elde edebilirler. Sokakta çalışan çocukların okula uyum düzeyleri dışında travma sonrası büyüme düzeyleri incelenebilir. Suriyeli öğrencilerin sayısı daha da artırılarak çalışma genişletilebilir. Sokakta çalışan çocuklar için farklı öğretim kademelerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu öneriler çerçevesinde yapılacak araştırmalar ile ilgili alana katkı sağlanacaktır.



Kaynakça

- Alacahan, O. (2010). Çocuğunu sokakta çalıştıran ailelerin sosyo-ekonomik profili, tutum ve beklentileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 59(2), 133-47.
- Al-Gamal, E., Hamdan Mansour A. M., Matrouk, R. and Nawaiseh, M. A. (2013). The psychosocial impact of child labour in Jordan: A national study. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1156-1164.
- Alptekin, K. (2011). Sokakta çalışan çocuklar ve aileleri: Düzce örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 25-48.
- Avşar, Z. ve Ögütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40.
- Aydın, D., Çiftçi, E. K. ve Karataş, H. (2015). Sokakta çalışan çocukların depresyon durumlarının belirlenmesi. *The Journal of Pediatric Research*, 2(1), 31-36.
- Aysev, A., Ulukol, B. ve Ceyhun, G. (2000). Çalışan ve okuyan çocukların “Çocuklar için depresyon ölçeği” ile değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(1), 27-30.
- Baysal ve Çimir S. (2020). Türkiye’ye göç ile gelen uluslararası ilkökul öğrencilerinin kendi perspektiflerinden okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 71-87.
- Bilgin, R. (2009). Diyarbakır’da sokakta çalışan çocuklar üzerine sosyolojik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 232-244.
- Cockburn, J. and Dostie, B. (2007). Child work and schooling: The role of household asset profiles and poverty in rural Ethiopia. *Journal of African Economies*, 16(4), 519-563.
- Cüce, S. (2017). Sokakta çalıştırılan çocukların karşılaştıkları güçlükler üzerine nitel bir araştırma: Ankara örneği. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-47.
- Çoban, B. (2018). Türkiye’de işsizlik profili bağlamında Suriyeli gençlerin İstanbul işgücü piyasasına katılım sorunları. *Çalışma ve Toplum*, 56(1), 193-216.



- Dursun, S. ve Aksakal, E. (2018). Çalışan çocukların sorunları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 41-56.
- Efe, H. ve Uluoğlu, S. A. (2015). Dünyada çocuk işçiliğiyle mücadelede gelinen nokta ve geleceğe dair bazı öngörüler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(51), 46-72.
- Erdoğan, Ö. (2016). Sokakta çalışan çocuklar sorunu. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44), 11-43.
- Etiler, N., Çağlayan, Ç., Yavuz, C. I., Hatun, Ş. ve Hamzaoğlu, O. (2011). Çalışmanın çocuk bedeni üzerine etkisi: İzmit'te yapılan iki araştırma sonuçlarının karşılaştırılması. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(2), 111-117.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış, sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49.
- Gülây, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81-92.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Jensen, P. and Nielsen, H. S. (1997). "Child labor or school attendance? Evidence from Zambia". *Journal of Population Economics*, 10(4), 407-424.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızmaz, Z. ve Bilgin, R. (2010). Sokakta çalışan/yaşayan çocuklar ve suç: Diyarbakır örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 269-311.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Okumuş, E. (2009). Sokak çocuklarının sosyolojisi: Diyarbakır örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 9-37.



- Ravallion, M. and Wodon, Q. (2000). Does child labor displace schooling? Evidence on behavioural responses to an enrollment subsidy. *The Economic Journal*, 110, 158-175.
- Ray, R. (2000). "Analysis of child labor in Peru and Pakistan: A comparative study." *Journal of Population Economics*, 13(1), 3-19.
- Subaşı Baybuğa, M. ve Kubilay, G. (2003). Sokakta yaşayan/çalışan çocukların aile ve yaşadıkları konutun özellikleri. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2, 34-46.
- Şişman, Y. (2006). Sokakta çalışan çocukların yaşam koşulları ve gelecekte beklenenleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 251-275.
- Türkmen, E. (2018). *Türkiye’de mülteci çocuk emeği: Şanlıurfa’da çalışan Suriyeli mülteci çocuklar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Voltan, N. (1980). *Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, Ö. (2006). Türkiye’de çocuk işçi sorununun toplumsal görünümü. *Journal of Qafqaz University*, 18(1), 134-138.
- Yılmaz, O., Avcı, D. ve Yıldırım, İ. (2017). Ortaokul okul uyumu ölçeğinin geliştirilmesi, *IV. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.1483-1485). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.



Summary

Child labor is one of the biggest problems of our age. Economic inadequacies, unemployment, famine cause child labor. At the same time, child labor makes it difficult for them to adapt to school. The academic achievement of employed children may be low and their friendship relations may be more limited.

The aim of this study is to examine the change of school adjustment scores of Secondary school students according to their working on the street. The sub-problems of the study were determined as nationality, gender, monthly income and working time on the street. The study group of the study consists of Secondary school students living in Şanlıurfa, working on 29 streets, parents of 29 students working on the streets, and Secondary school students who do not work on 40 streets.

The research was designed with a mixed model in which quantitative and qualitative data were collected. Relational scanning method, one of the general scanning models, was used in the research. In order to collect data, the participant information form prepared by the researchers and the "The Secondary School School Compliance Scale ", 10 open-ended questions to be asked to children working on the street, five open-ended question forms prepared to ask parents of children working on the street were used. The Secondary-School School Adaptation Scale is a three point Likert scale consisting of 66 items and eight sub-dimensions. Sub-dimensions are: family support, teacher support, friend relations, compliance with school rules, self-management, assertiveness, interest in school, comfort at school.

Sixteen of the children working on the street sell bagels, handkerchiefs and water, three work as agricultural workers and 10 work as apprentices. Children working on the street were asked the question of what would you wish if you had three wishes. Most of the children wanted to have a house. In addition, phone, computer and bicycle requests were received by almost all children. Children were asked what they did with the money they earned. 20 children give their money to their families, two children pay for school, four children save, two children use it for the needs of the house. When asked how people treated them, 16 children said they were good. Four children reported that they were generally underestimated. Five children responded that they were behaving badly. One of the child said that women behaved well but men behave normally or badly. In addition, a significant difference was observed in favor of children not working on the street only in the sub-dimension of self-directedness in



school adjustment scores. There was no significant difference in other sub-dimensions. School adjustment scores according to gender differed significantly in favor of female students in the sub-dimension of self-directedness and teacher support, while the school adjustment scores of children working on the street did not differ significantly in any sub-dimension according to the variables of nationality, duration of work, and monthly income. Parents of children working on the street were asked "If you know the legal consequences of child employment." Seven of the parents said they knew the legal consequences but they had to. 22 parents said they did not know the legal consequences. In addition, they were asked what they thought about their children's work. 26 parents said "I don't want it to work but it works out of necessity". Three parents said that they are satisfied with their child's work.

The higher self-directedness scores of children who do not work on the street may be due to their less traumatic experiences. No change in other sub-dimensions is unexpected. The low socio-economic status of non-working children may have caused this. It is useful to repeat this study in different samples. In addition, children working on the street may have developed some of their characteristics while working. Having a wider sociological environment may have caused school adjustment scores to be similar to other children. There are results that support this in the literature. Also surprisingly, there was no difference in school adjustment scores between Turkish children and Syrian refugee children. It can be caused by many years of Syrian children have a in Turkey. However, this result also needs to be supported by different studies. Children's school adjustment scores did not change according to monthly income. This result may be surprising, but all of the children participating in the study were individuals of low socio-economic status. So they may have gotten similar scores. Other researchers can conduct research on children of various socio-economic levels.

Consequently, child labor may lead to a decrease in their school adjustment level. Child labor may be a risk factor for low school adjustment. However, according to this research, being a refugee, low income level, do not constitute risk factors for school adjustment. Parents' not knowing the legal consequences of child labor may have encouraged families to employ their children. Parents' very low income may have forced their children to work. Working on these two issues may contribute to the reduction of child labor. School psychological counselors can raise awareness by informing families about this issue.



OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİNDE SANATIN KULLANIMI, YARARLARI VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

DERLEME MAKALESİ

Berfin URAL¹

¹ Dr. Güzel Sanatlar Eğitimi, (Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen), Millî Eğitim Bakanlığı Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Meslek Lisesi, Ankara-Türkiye, berfinurals@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5380-6724

Geliş Tarihi: 16/12/2020 **Kabul Tarihi:** 19/01/2021

Öz: Son yıllarda özellikle psikolojik yardım mesleklerinde sanatın bir yöntem olarak kullanımını oldukça popüler olmuştur. Sanatın, psikolojik danışma sürecinde okullarda kullanılması ve ders etkinlikleriyle bütünleştirilmesi ise oldukça yeni bir yaklaşımdır hatta ülkemizde pek yer almamaktadır. Bilimsel çalışmalarda belli sanatsal stratejileri, akımları ve sanatsal müdahaleleri vurgulayan psikolojik danışmanlık uygulamalarının sonucunda sanatsal bileşenlerin psikolojik danışma sürecinde kabul edilmesini doğurmuştur. Alanyazın incelendiğinde tarihsel örneklerde psikolojik yardımda sanat türlerini ve akımlarını kullanmak için birçok neden ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın amacı, sanatın psikolojik danışma sürecinde okullarda ve ders etkinlikleri çerçevesinde uygulama bakımından nasıl kullanıldığını incelemektir. Bu kapsamda sanatın ve psikolojik danışmanın tanımı yapılmış, bu yöntemin uygulanmasındaki sürece bakılmış, uygulama örnekleri ve yöntemin yararlı yönleri ve sınırlılıkları tartışılmıştır. Bu makale psikolojik danışma sürecinde sanattan yararlanmak isteyen psikolojik danışmanlar ve öğretmenler için bir rehber olması düşünülmüş yazılmıştır. Bu nedenle çalışmada danışman ve psikolojik danışman, danışan ve öğrenci kelimeleri birbirinin yerine geçebilecek şekilde kullanılmıştır.

Bu makale derleme çalışma olup görsel sanatlar tekniklerinin kullanımını bütünleştiren, çözüm odaklı psikolojik danışmanın yaratıcılığa dayalı uygulamalarına genel bir çerçeve sunmaya çalışmaktadır. Çalışmada; geleneksel psikolojik yardımın dışında yardım meslek elemanlarının sanatı kullanımı ile ilgili yaklaşımlara, bireyi zenginleştirici, geliştirici yanına odaklanılmıştır. Sanatın danışmanlıkta kullanımının danışan ve danışman için yararları irdelenmiştir. Sanatın kullanımı ile ilgili uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, psikolojik danışma, etkinlik.



THE USE OF ART, BENEFITS AND APPLICATION EXAMPLES IN THE PSYCHOLOGICAL COUNSELING PROCESS IN SCHOOLS

Abstract: In recent years, the use of art as a method has become very popular, especially in the field of psychological assistance professions. The use of it in schools during the psychological counseling process and its integration with course activities is a new approach and not quite used in our country. As a result of researches emphasizing certain artistic strategies, movements and artistic interventions in scientific studies has led to the acceptance of artistic components in psychological counseling practices. When the literature is analyzed, many reasons are presented for using art types and movements in psychological help in historical examples.

The aim of this study is to examine how art is used in terms of practice in the psychological counseling process in schools and within the framework of course activities. First, the definition of art and psychological counselor has been made, the process of applying this method has been examined, the useful aspects and limitations of the application examples and methods have been discussed. This article written with the aim of being a guide for psychological counselors and teachers who want to use the counseling method. For this reason, the words of the client and the student are used interchangeably in the study.

This article is a compilation study and tries to provide a general framework for a creative application of solution-oriented psychological counselor that integrates the use of visual arts techniques. In the framework of this study; apart from the traditional psychological aid, the approaches related to the use of the art by relief professions are focused on the enriching and developing side of the individual. The benefits of using art in counseling for the client and for counselor are discussed. Application examples about the use of art are included.

Keywords: Art, psychological counseling, activity.



Giriş

Psikolojik danışma süreci bireylerde etkili yaşam deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlu yaşam olayları karşısında güçlü kişilik özelliklerinin farkına varmalarını sağlayan danışman ve danışan arasındaki etkileşimleri içermektedir. Günümüzde zamanı etkili kullanma ve yararlanma, bilginin ulaşılabilirliği, eğitim durumlarının, program içeriklerinin çeşitlenmesi, sosyal destek alanlarının azalması gibi psikososyal değişimler zorlu yaşam deneyimlerini karşılama gücünü etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz çağ öğrencilerdeki gelişim ihtiyaçları dikkate alındığında, psikolojik danışmanların yaklaşım biçimlerinin farklı alanlarla desteklenmesini doğurmuştur. Ülkemizin genç nüfusa sahip olmasından dolayı kalabalık okul ortamlarında öğrenci başına düşen psikolojik danışman ortalaması düşüktür. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğe göre ilkokullarda 300, ortaokullar ve anaokullarında 150'yi öğrenciye bir psikolojik danışman (rehber öğretmen) norm kadrosu verilmektedir (Resmi Gazete, 2014). Günümüz eğitim sistemi içinde rehberlik hizmetlerinin önemi artmış, okulda sunulan hizmetlerin niceliği oldukça çeşitlenmiştir. Hizmetlerden yararlanan sadece öğrenciler ve öğretmenler değildir. Öğrencilerin etkileşimde olduğu aileleri de hizmetlerden yararlanmaktadır.

Ülkemizde yarım yüzyıldan fazladır psikolojik danışma ve rehberlik mesleği eğitim alanında yer almaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin gelişimi incelendiğinde, 1999 yılından sonra hizmet sunumunun çeşitlenmesi nedeni ile geleceğe ilişkin mesleki yönelimlerin yeniden belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Ancak, hizmet çeşitliğinin sunumu açısından psikolojik yardım mesleklerinde derinlemesine uzmanlaşma olmuştur. Psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinde ise danışmanların rol ve işlevlerine ilişkin yönelimlerde bir çeşitlilik olmadığı görülmektedir. Alan çalışanları lisansüstü eğitimlerinde uzmanlaşsalar da çalışma alanları okullarla sınırlı kalmıştır. Ülkemizin ihtiyaçları ve kültürel yapısı dikkate alındığında ister grup rehberlik çalışmaları isterse bireysel psikolojik danışma uygulamaları olsun etkili uygulamalara ve daha çok öğrenciye ulaşılmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, dünyada psikolojik yardım sürecinde sanat akımlarını ve sanat etkinliklerini kullanmak 1940'lı yıllarda başlamış, 1990'lardan itibaren Amerikan Sanat Terapisi Derneği (AATA) gibi kuruluşlar aracılığı ile oldukça uzmanlık



gerektiren eğitim programlarına dönüştürülmüştür. Ülkemizde 2010-2019 tarihleri arasındaki alanyazın incelendiğinde, sanatın okulda psikolojik danışma sürecinde kullanımı konusunda herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle 1990'lı yıllardan itibaren psikolojik yardım sürecinde sanatın bir araç olarak kullanımı “*sanat terapi, sanatla terapi*” adları ile alan yazında yer almaktadır. Ancak; bu kavramlar başlığı altında yer verilen yöntemler, kuramsal yaklaşım olarak daha fazla uzmanlık, eğitim ve uygulamalar gerektirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışma sürecinde uzmanlaşma gerektirmeyen sanat içerikli etkinliklerin aktif olarak kullanılmasına kavramsal bir anlayış sunmaktır. Sanatın psikolojik danışmada uygulamasına, sürece danışanın aktif katılımının sınırlı olduğu okul ortamındaki kullanımına, danışan ve danışman açısından kazanımlarına yer verilmiştir.

Sanatın psikolojik yardım mesleklerindeki kullanımı alanyazında “*sanat terapi, sanatla terapi, uğraşı terapi*” gibi adlarla yer almaktadır. İnsanın temel bilgi kaynaklarından biri de sanattır. İlk çağlardan beri bütün uygarlıklar sanatı ve sanat etkinliklerini bireyin dünyaya algılayabilmesinin bir yolu, duygularının serbest bırakılmasını sağlayan bir araç olarak kullanmışlardır. “Örneğin, Goethe'nin renklerin duysal etkilerini irdeleyen çalışmaları, Rousseau'nun sanatsal etkinlik ve uğraşların kişilerin yaratıcılığını geliştireceğine, öz varlıklarını bulmalarına yardımcı olacağına dair görüşleri bulunmaktadır” (Kütükçüler, 1990: 20). Sanat, bazı araştırmacılar tarafından, içsel iyileşme ve içsel düzen motivasyonu olarak tanımlanmıştır (Arrington, 2001: 7). Sanat psikolojik yardımda olduğu gibi, içe atılmış yaşantıların gerçek dünyada yeniden var edilmesi veya yapılandırılması sürecidir. Sanatın şimdi ve buradaki yaşantıya etkileri ve yansımaları olmaktadır. İçe atım, sanatın içeriğini, içe alım süreci ise biçim ve tarzını oluşturur. İçe atılan yaşantılar bir şekilde dışa vurulamadığında ruh sağlığı riske girmektedir. Sanat, bu riske karşı koruyucu bir işlev görmektedir (Platon, 2002: 10). Sanat bütün kültürlerde ve her yaş gurubu insana etkileşimli bir dil olarak, psikolojik ve fiziksel acıların iyileştirici bir ilacı olarak kullanılmaktadır. Sanat imge yolu ile bilinçdışına ve hafızaya inerek, ruhsal değerleri güçlendirmekte, psikolojik kaybı telafi etmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan bazı açıklamalarda sanat sürecine dikkat çekilerek sanatın terapötik değeri vurgulanmaktadır. Sanatla etkileşim süreci, içsel iyileşme aracı ve içsel düzen motivasyonu olarak tanımlanmıştır (Rubin,



1999: 44). İnsanlar dış uyaranları anlamlandırdığı gibi öznel varlığından gelen içsel uyaranları iç gözlem aracılığı ile anlamlandırıp, farkındalığını arttırabilmektedir. İnsanın kendi farkındalığı içinde bilme ve biliş süreci, sanat ve sanat yapıtlarının etkileri ile de olabilmektedir. Çünkü sanat içselleştirilerek, insanın bilinç düzeyinde bilinç dışı süreçlerle birlikte duyu ve duyumlara etki edebilmektedir. Bilinç süreçlerine duyu eğitimi, duyu çalışmaları eklenmeden psikolojik yaşantıları anlamlandırmak zorlaşmaktadır (Tunalı, 2008: 32).

Sanat ve psikoloji bazı yaklaşım tarzları ve ifade biçimleri ile iç içe geçmiş etkileşimli alanlardandır. Sanat, duyguların, davranışların, bireysel ve toplumsal düşüncenin etkili anlatım yollarından biridir. Sanat duygunun, tasarımın, yaratıcılığın dışavurumudur. Psikoloji de tıpkı sanat gibi bireyin kendisi ve çevresindeki düşünce süreçleri, algılama biçimleri, imgeler, hayaller ve duygularla ilgilenmektedir. Her iki alanın da ilgilendiği ve önelediği konular dikkate alındığında karşılıklı etkileşim içindedirler. Her ikisi de duyuma, duyguya, eyleme yönelmektedir.

Dünya var olduğundan beri sanat sadece hayatımızı güzel ve etkili kılmak için kullanılmamıştır. İlk çağlardan bu yana bütün uygarlıklarda insanlar sanat etkinliklerini bireyin dünyaya açılabilmesini, duygularının serbest bırakılmasını sağlamak için kullanmışlardır. Eski Mısır uygarlığında zihinsel sağlığı korumak için müzik ve danstan yararlanılmıştır. Yunanlılar birincil duyguları hafifletmek ve insanları dengeli bir hayata kavuşturmak için drama ve müziği kullanmışlardır (Fleshman ve Fryrear, 1981: 12; Gladding, 1985: 2). Yunan filozofları Plato ve Aristoteles müziğin etkileri ve insan sağlığına katkıları konusunda toplumsal konuşmalar yapmışlardır (Peters, 1987: 25). Alan yazında insandaki çeşitli ruh halinin ifadesini ve dışavurumunu teşvik etmek için müziğin kullanımını savunan açıklamalar ve çalışmalar bulunmaktadır (Grout, 1973: 90). Müzik ibadet ve dini ritüellerde de topluluk duygusu yaratmada büyük bir rol oynamıştır. Romalılar melankoli düşüncelerini ortadan kaldırmak için flütle çalınan müziği kullanmışlardır (Peters, 1987: 85). Antik dünyanın şifacıları, sanatın güç olduğunu düşünmelerinden dolayı hastalarını yaratıcılık biçimlerini teşvik etmek için sanattan yararlanmışlardır. Orta Asya Türk Kültürü 6000 yıllık bir süre öncesinde müziği tedavi edici olarak kullanmıştır. Orta Asya’ da şaman müzisyenler çeşitli hastalıkları tedavi etmek için müziğe başvurmuşlardır. Davul iyi ruhlarla iletişime geçmek için kullanılmıştır. İslam medeniyetinde tasavvufta akıl ve ruh sağlığını



müziğin tedavi ettiğini savunmuşlardır. Hastalıkları tedavi için müzik makamlarından yararlanmışlardır. 12. ve 14.yy. yaşayan Türk ve İslam âlimleri Er Razi, Farabi ve İbni Sina müziğin ruhsal tedavisinde kurallar ve esaslar belirlemiş ve kullanılmışlardır (Güvenç, 1993: 24). Bu bağlamda bütün kültürlerde ve çağlarda sanatın herhangi bir türü, tedavi veya terapötik müdahale ile bağlantılı olarak hayatımızda yer almaktadır.

Endüstriyel devrimle birlikte 18. yüzyıldan itibaren sağlık hizmetlerinde sanatın kullanımı yaygınlaşmıştır. Fransa’da Pinel, İngiltere’de Rush, zihinsel rahatsızlıkların tedavisinde “moral terapi” adında danışmanlık uygulamaları yapmışlardır. Bu yaklaşım uygulanmasında edebi okuma parçaları, müzik, resim vb. sanat etkinliklerinin psikolojik yardım sürecine dâhil edildiği çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Fleshman ve Fryrear, 1981: 12). Psikolojik yardım hizmetlerinde belli sanatsal stratejilerinin olumlu gelişim sonuçlarını vurgulayan araştırmalar sonucunda psikolojik danışmanlık sürecinde artistik bileşenlerin kullanımının kabul edilmesine neden olmuştur. Başka bir neden ise psikolojik yardımda teori ve yöntemlerin gelişmesi İkinci Dünya savaşından kaynaklanmaktadır. Savaş sonrası travma yaşayanlar uzun süreli bakıma ihtiyaç duymuşlardır. Geleneksel psikolojik yardımların yanında psikolojik yardım meslek elemanları özel gereksinimli bireylerle çalışmak için müzik, yaratıcı yazarlık, resim yapma, boyama gibi bazı sanat çalışmalarını ve yöntemlerinin kullanımı ile ilgili yaklaşımlar geliştirme zorunluluğu hissetmişlerdir. Sanat çalışmaları ile üretimin olduğu bu etkileşimli işteş ortamda danışanların bastırılmış duygularını ifade etmeleri, zorlu yaşam olayları karşısında risk almaları kolaylaşmıştır. Danışmanların ise çalışma yöntemleri zenginleşmiştir (American Art Therapy Association, 2017).

Sanatla tedavinin gücü ve etkileri sonraki dönemlerde de devam etmiştir. Jung 1965 ki çalışmalarında, psikolojik müdahale sırasında dikkati yoğunlaştırmak, odağı değiştirmek için mandelaları kullanarak sanatı cazip hale getirmiştir. Jung “*sanatı psikolojik yardım olarak kullanma ve çalışmada her zaman kaynağını, malzemelerini bilinçli insan deneyiminden*” aldığını söylemektedir (Jung, 1933: 157). Jung, hayatı boyunca tedavideki sağaltımda çizimleri kullanmıştır. Danışanların sağaltımına kaynaklık edecek rüyaları ahşapla, taş oymalarla ve illüstrasyonlarla tasvir etmiştir. Psikolojik sağlığın iç dünya ve dış dünya arasında bir denge olduğunu vurgulamıştır. Böylece Jung’ un etkisi ile insan doğasında sanat ve yaratıcılık daha daha etkili kullanılabilir hale gelmiştir. Buna ek olarak sanatın bir türü olan psikodramanın kurucusu



Moreno, ağrı ile başa çıkmak ve denge sağlamak için bir araç olarak sanatı kullanmayı teşvik etmiştir. Danışanlarının farkındalıklarını arttırmak ve iç görülerini anlamalarına yardımcı olmak için birçok psikodrama tekniğinin içinde ifade sanatları kullanılmıştır. Psikolojik yardımda yeniklerin tümü sanatsal bir boyuta sahiptir. Katılımcılar kişisel zorlu yaşam olaylarını, hayal edebilecekleri yaratıcı sahneler, vücut duruşları ile hayatlarında önemli anları heykeller, monodramlar ve roller yaparak canlandırmışlardır. Bu uygulamalarla içgörülerinin gelişmesi ve farkındalık düzeylerinin artması sağlanmıştır. (Blatner, 1988: 562).

20. yüzyılda sanatla danışmanlık ve psikolojik yardım sürecinde sanattın kullanımı daha da geliştirilmiştir. Bu alanda güçlü savunucular ve yeni teorisyenler ortaya çıkmıştır. Maslow, May, Lazarus, Satır, Duhl, Papp sanatı yöntem olarak kullanan bilim insanlarından bazılarıdır.

Sanat yoluyla bireyleri anlama ve yardım etmenin temelinde her bireyin doğuştan, yaratıcı potansiyele sahip bir varlık olduğu varsayımı yer almaktadır. Önemli olan, kişinin kendi yoğun deneyimi ile daha önce var olmayan bir şeyin ortaya çıkmasıdır. Sanat çalışmalarında katılımcıların kullanılan malzemeler aracılığı ile içsel tepiklerinde hem yapıcı hem de yıkıcı eylemlerini aynı anda güçlü olarak ifade etmektedirler. O zaman enerji serbestleşebilir ve hem ifadeyi estetik bir biçimde dışa vurabilir hem de kontrol edebilir (Mills ve Goodwin, 1991:10). Kişiyi rahatsız eden uyaran içsel ve dışsal ya da her ikisinin karışımı şeklinde olabilmektedir. Büyüme özgürlüğü için iç ve dış dünyayı bütünleştirmek ve ayrıştırmak gereklidir. Büyüme ancak bu iki dünya ile temas halinde gerçekleşir. Sanat; hem kendini hem dünyayı keşfetmenin ve her ikisi arasında bir denge kurmanın aracı olarak görülmektedir. Yaratıcı süreç, içsel ve dışsal gerçekliğin eriyip yeni bir oluşuma dönüşmesiyle tamamlanabilmektedir (Rubin, 1999: 31). Özellikle çocuklar ve gençler sanat etkinlikleri yoluyla fazla enerjilerini boşaltarak, çatışmalarına yüceltme yoluyla yapıcı çözümler bulmaktadırlar. Yaratıcı eylem sırasında ve sonunda yapıp ettikleri ürüne, sürece bakarak deneyimleri üzerine düşünme fırsatı bulunmaktadırlar. Bu yansıtma hali yaratıcı sürecin bir parçasıdır. Bu şekilde çocuk ve genç oluşturduğu estetik biçimlerle enerjisini olumlu gelişimi yönünde kullanmayı da öğrenmektedir (Rubin, 1999: 44). İnsanların gelişim dönemi görevlerinde birçok çözümlene olabilmektedir. Bireylerin başa çıkma yeterliliğimizi, yakın birinin kaybı, okul değişikliği, sınavlar, ilişki sorunları,



aile içi şiddet, madde bağımlılığı veya sadece günlük yaşamın birçok karmaşıklığı etkileyebilmektedir. Sanatın anlatım gücünü kavramak için Edvard Munch'ın "The Scream" yapıtında anlatılan iç kargaşasına ve derin depresyonuna empatik bir duyuşla bakmak yeterli olacaktır.

Sonuç olarak pozitif zihinsel ve psikolojik sağlık uygulamaları için temel oluşturulan sanatın kullanımı günümüzde yardım mesleklerinde kabul görmüştür. Tarihsel örneklerin yanı sıra psikolojik yardım ve danışmanlık içinde farklı sanat türlerini kullanmak için birçok neden ortaya konmaktadır. Sanat türleri ve uygulamaları bireylerin kendileri ile temasa geçmelerine, bedenleri ve ruhları arasındaki yaşam deneyimlerini zenginleştirmek için yardımcı birincil araç olabilmektedir.

Bu çalışma meslek kimliği, yetki ve uygulama yönelimleri açısından alan çalışanlarına yetkinlikleri doğrultusunda sanat etkinlik uygulamaları ile uygulamaya dönük bir anlayış ve bakış sunmak amacı ile kavramsal olarak ele alınmıştır.

Sanat okul ortamında danışma sürecinde sanat neden kullanılmalıdır? Yararları nelerdir?

Millî Eğitim Bakanlığı son yıllarda eğitim ve öğretim alanlarında dijital uygulamalar gibi çok önemli ve ciddi tedbirler almış, yenilikler yapmış olsa da ülkemizin genç nüfusa sahip olmasından dolayı kalabalık okul ortamlarında öğrenci başına düşen psikolojik danışman sayısı düşüktür. Bu nedenle ister grupla isterse bireysel psikolojik danışma uygulamaları olsun kısa ve çözüm odaklı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Son yıllardaki gelişmeler gençlerin olaylara yaklaşım biçimlerini, bakış açılarını oldukça zenginleştirmiştir. Bu nedenle onların geleneksel psikolojik danışmadan farklı olarak psikolojik danışma sürecine etkili katılımlarını sağlayarak hareket etmek önemlidir (Sommers ve Flanagan, 1997: 114). Profesyonel okul danışmanlarının çok çeşitli müdahale biçimlerini bilmeleri önemlidir. Hangi müdahalenin kullanılacağına karar vermek danışmanın teorik bilgisine ve öğrencinin gelişim düzeyine, ele alınan konuyla bağlantılıdır. Öğrencilerle ifade sanat türlerinin kullanımı teorik yaklaşımlarla uyumlu ve farklı gelişim düzeylerine uyarlanabilen geniş müdahale alanı oluşturabilmektedir. Psikolojik danışma sürecinde sanatın kullanımı pek çok avantaj



sağlamaktadır. İfade edici sanatlar zenginleştirici, yarar sağlayıcı ve terapötiktir (Gladding, 1988: 12). Genellikle, sözlü ve sözsüz sanatlar birbirlerini tamamlarlar. Örneğin bir oyunun üretimi, sözlü anlatım, yönlendirilmiş hareket, müzik ve sahne kostümleri gibi görsel efektleri gerektirir. Dolayısıyla ifade sanatları danışmanlıkta kendiliğinden kullanılabilir veya diğer sanat türleri ile birlikte süreçte yer verilebilir (Gladding, 1992: 24).Yaratıcı ifade sanatları, müdahaleler insanları düşünmek yerine harekete geçmeye teşvik etmekte, böylelikle sözlü danışma sürecinden daha aktif hale gelmelerini sağlamaktadır (France ve Allen, 1997: 24-26).

Doğası gereği dışavurumcu sanat, dünyayı yaşamının farklı yollarını teşvik etmektedir. Onlara çeşitli bakış açıları sağlayarak olası tepkilerle bakmalarına yardımcı olarak “bazı eylemler, düşüncelere sapanmış, takılmış” öğrencilere yarar sağlayabilir. Gelişim sadece danışanda değil psikolojik danışmada da olmaktadır. Etkileyici yaklaşımların kullanılması sayesinde, danışanın duygusal algılaması ve yaratıcı dünyası meşgul olduğu için psikolojik danışmanın süreçte danışmanlık becerisini geliştirir. Sanat türleri ve yaklaşımlarının, müdahalelerin kullanılması psikolojik danışma sürecinde duyguları benzersiz, somut ve güçlü bir şekilde simgelemek için bir yol sağlamaktadır (Nichols ve Schwartz, 1998: 26-142). Psikolojik danışma sürecinde sanatsal ifade; çatışmalar, duygular ve rahatsız edici durumlar karşısında bir metafor gibi yer alarak danışanı güçlendirmektedir (Ulik ve Cummings, 1997: 395). Okulda psikolojik danışma sürecinde öğrencilere yaratıcı ifade sanatları aracılığıyla sanat etkinliklerini farklı yollarla sunmak, öğrencilerin kolaylıkla baş etme becerilerini güçlendirmektedir. Öğrencilerin onay ve kabulünün sınırlı olabildiği okul ortamında; rasyonel, duygusal dil aracılığı (bu dil pratiği bilişsel süreçte ifadeyi zorlaştırabilmektedir) ile değerlendirilemeyen duygu ve endişeleri ifade etmelerini kolaylaştırabilmesini sağlamaktadır. Dışavurumcu sanatların kullanımı ile ilişkili diğer yararlar, utanç verici, zor yaşam olaylarının (*şiddet, ihmal ve istismar vb.*) ifadesinde, gençlerin ve çocukların kendilerini veya durumlarını somut, nesneleştirilmiş bir biçimde resimlendirmesine yardımcı olmakta öğrenci ve danışman arasında köprü görevi görebilmektedir (Brooke, 1995: 447; Liebmann, 1990: 133; Trowbridge, 1995: 485). Düşünce ve duygu durumlarını yaratıcı bir biçimde ifade etmek “üzücü bir olayın dışa vurulması, iyileşme ve iyileşmeye hazırlanmanın en güçlü yollarından biridir” (Howe, Burgess, ve McCormack, 1987: 35).



İfade edici ve görsel sanatlar etkinlikleri, danışmanlık yöntem ve teknikleri içinde birincil, ikincil ve üçüncül düzeylerde uygulanabilmektedir. Bireysel ve grupla psikolojik danışma yaparken, görsel sanatlar, müzik, dans ve hareket, drama, kukla, terapötik yazı, hikâye anlatımı, nitelikli çocuk edebiyatı gibi farklı ve çok çeşitli yaratıcı müdahaleler kullanılabilir. Bu danışma teknikleri ve uygulama biçimleri bu alanda çalışan birçok bilim insanı tarafından tanımlanmıştır (Gladding, 1998: 26; Hobday ve Ollier, 1999:158; Muro ve Kottman, 1995: 326). Sanatın psikolojik danışmanlık alanına dâhil edilmesinin nedenlerinden biri somutluk içermesidir. Danışan bu süreci kavramsallaştırıp, çoğaltabilmektedir. Böyle bir süreç içinde bulunun danışan, anıları tekrar yaşama ve başarılarını artırma olanağı sağlamaktadır (Gladding, 1998: 41). Diğer bir neden ise; iki farklı içgörünün ortaya çıkmasını sağlıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Danışman ve danışan olarak farklı bir bakış açısı ile olayların görülmesini sağlamaktadır. Söz ve kelimelerin anlamlarının ötesinde farklı, başka ifade biçimi sunmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan resim, dans ile yaşananlar dışsal bir alana taşınarak somutlaşmaktadır. Örneğin, psikolojik danışma sürecinde danışanın yaptığı veya katılım gösterdiği ifade sanatlarının paylaşımında danışana, “*umutsuzum ancak umutsuzluk benim için ciddi bir sorun değil. Yaşadığım sorun çok ciddi ama umutsuz değil*” durumunu görme fırsatı vererek duyuşsal farkındalık kazandırabilmektedir (Watzlawick, 1983: 81). Bu farklı odaklanma türü zihinsel sağlık ya da duyguya yabancılaşmış insanların büyük oranda algıladıkları gerçekliklerde de farklılık yaratmaktadır (Ellis, 1988: 121). Danışmanlar ise; ikinci ve fark yaratan bilişsel bakış açısı geliştirmeleri gerektiğinde neyi geliştireceklerine dair duyarlık kazanırlar. Yani yaşanan güçlüğü sanat yolu ile yeniden ifadesi sonucunda farklı bir bakışla bilinmesine ve tanımlanması sağlanmaktadır (Seligman, 1985: 3).

Kişisel farkındalık gelişimi yaşla birlikte artan bir niteliktir. Bununla birlikte benliğin çeşitli boyutları ile daha fazla etkileşime geçme, sanatın gençlerle yapılan danışmanlıkta kullanımı ile birlikte hızlanabilir. Danışma oturumlarında kullanılan görsel, işitsel veya duygusal uyaranlar, danışanın kendileri ile olan deneyimlerinin artmasını sağlar. Kendiliğindenliğin ve risk alıma konusunda cesaretlendirilmiş bir ortamda, danışanlar istekli ve uyarlanabilir davranış sergileyebilmektedirler. Böylece, danışanlar sanatla sürekli ilgilenmeleri ile kendilerine yardımcı olarak hem güven hem de yetenek kazanırlar (Allport, 1955: 57). Böylelikle duygu ve düşüncenin ifade



sanatlarının kullanılarak aktarımı, psikolojik danışma sürecinin önemli bir parçası olan güvenin ve cesaretin danışman ve danışan arasında daha çabuk kurulmasını sağlayarak zaman ve süreç tasarrufu sağlayabilmektedir.

Sanatın başka kullanım gerekliliği çoğunlukla okul ortamındaki danışmanlık sürecinin donuk olması ve enerjik olmamasıdır. Okul çağındaki birey bulunduğu gelişim dönemi nedeni ile çoğunlukla kendi içine yönelmektedir. Sanat türlerinin etkinlikler olarak kullanılma sürecinde çalışmaların çoğu katılımı, eylemi gerektirdiği için çocuklar ve gençler kendini ifade etme, paylaşma zorunluluğu duymaktadır. Aktif katılım türleri, bireylere yeni enerjiler vererek onları güçlendirir. Ulaşılması gereken bir yere götürür. Danışmanlık sürecinde çoğu zaman sürece danışanın katılımı yani enerji döngüsü bir maraton koşucusuna benzer. Başlangıçta bir koşucu belirli hedefe ulaşmak için enerji kullanır. Daha sonra fiziksel olarak büyük bir acı çekebilir. Bireyin hızını almasına izin veren yeniliğin ve enerji hissinin olduğu yerde maraton koşucusu gibi hedefe ulaştığında aşırı coşkulu hali yaşayabilmektedir (Kottman, 1995: 322). Böyle bir süreci deneyimleyen danışan süreçte öğrendiklerinin geleceği etkileyebileceğini bilerek ve yaşadıklarını daha kolaylıkla analiz ederek sürece etkin katılmaktadır.

Yansıtmacı bu yeni yaklaşım genellikle geliştirilmiş iyi bir işleyişle sonuçlanabilmektedir. Psikolojik danışmanın sanatla birleştirmenin başka bir nedeni odak noktasıdır. Farklı sanat türlerinin sürece dâhil olması ile danışanların neye çabaladıklarını ve hedeflerine ulaşmak için ne yaptıklarını daha net görmelerini sağlamaktadır (Allan, 1988: 220; Lazarus, 1977: 81). Psikolojik danışma sürecinde her türlü ifade edici sanat akımları ve türlerini kullanmak müzik, kolaj, resim, dans, hareket, drama mandala boyama vb. dikkati yoğunlaştırarak bireyin kendi içine ve danışma sürecine yoğunlaşmasını teşvik edebilmektedir.

Görsel sanatlar psikolojik danışmanlık sürecini iyileştirmek için okul danışmanları tarafından yaratıcı müdahalelerin kullanabileceği sayısız yöntemlerden yalnızca birkaçını tanımlamaktadır. Yaklaşık 11 ya da 12 yaşına kadar olan çocuklar tipik olarak renkli kağıt, renkli kalem ve ince ya da kalın renkli işaretleyicilerin keyfini çıkarırken, büyük çocuklar daha çok kalem, beyaz kağıt kullanmayı tercih edebilirler (Hobday ve Ollier, 1999: 9). Her yaştaki öğrenciler çizim panolarında çizim yapmaktan hoşlanmaktadırlar. Müdahalelerin çoğu öğrencilerin gelişim düzeylerine göre



uyarlanabilir. Bazıları bireysel danışmanlık, bazıları grup deneyimleri için daha uygun olurken, birçoğu ele alınan konuya bağlı olarak her iki durumda da kullanılabilir. Psikolojik danışmanlık sürecinde görsel sanatların kullanımı öğrencilerin kendileri ve ailelerinde, toplumda nasıl bir yere sahip olduklarını daha iyi kavramlarına yardımcı olmaktadır. Çok çeşitli sanat malzemeleri, öğrencilere kendilerini ifade etmeyi seçme biçiminde kolaylaştırarak, seçimler yapmalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar ve gençler çizerken, boyarken ve heykel yaparken düşüncelerini ve duygularını danışmanın duyup görebileceği ve anlayabileceği şekilde iletebilmektedir (Orton, 1997: 117). Hobday ve Ollier (1999) profesyonel okul psikolojik danışmanlarının, çocukların duygularını tanımalarını, ifade etmelerini ve konuşmalarını sağlamak için sıklıkla oyun, kitap ve çizim etkinlikleri kullandıklarını açıklamaktadır. Duyguların tartışılmasını kolaylaştıran basit bir görsel sanat etkinliği, çocuklara farklı duyguları (örneğin sevindirici, üzgün, endişeli) yansıtan yüzleri çizmesini ve daha sonra bu duyguları deneyimledikleri zamanları konuşmalarını sağlayabilir. Yüzleri çizmek yerine, öğrenciler onları kilden yapmayı tercih edebilirler. Bu da duyguların, düşüncelerin ve davranışların tartışılmasına yol açarak etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Sanatsal ifadeyi kolaylaştıran malzemeler arasında suluboya, parmak boya, tutkal, makas ve modelleme kili veya oyun hamuru, kum da bulunmaktadır (Muro ve Kottman, 1995: 325).

Öğrenciler sanatın ifade gücünü kullanarak duyguyu küçük dozlarda tadararak pasif olarak yaşadığı anları aktif olarak denetlemektedirler. Danışan ifade edici sanat çalışmaları sürecinde yaptıkları ile dayanabileceği kadar endişe duyarken, dayanamayacaklarının neler/ne derece olacağını kendisi belirlemektedir. Duygusal ve düzenleyici deneyim metodunda olduğu için travmatik olayı deneyimle atlatılmaktadır. Bu duygusal düzenleme çalışmalarının en etkili yollarından biri dramadır. Drama çalışmaları süreç yönetimi ile yapboz gibi ve etkinliklerin tekrarı ile gerçekleşmektedir. Çocuklar ve gençler şimdi ve burada gerçek dünyanın içinde kalarak ve aynı zamanda da olaylara dışarıdan bakarak ifade etme biçim, yol, kaynak ve yöntemlerini öğrenirler. Böylelikle danışanlar kendiliğinden kişiliklerini güçlendirici onarıcı ve özgürleştirici alan oluştururlar.

Aşağıda sunulan çeşitli sanat türlerini içeren etkinliklerin amacı, psikolojik danışmanların danışanı ile güçlü ve kolaylıklı terapötik bir ilişki kurmaya yardımcı



olmak ve öğrencilere sanatsal alanı kullanarak kendilerini tanımlama fırsatı vermektir. Her yaşta öğrenciyle etkin bir şekilde kullanılabilir ve özellikle bireyler veya gruplarla yapılan danışma oturumlarında yararlı olabilecektir.

Psikolojik danışma sürecinde yaratıcı etkinlik çalışmalarından uygulama ve etkinlik örnekleri.

Poster panosu etkinliği

Etkinliğe başlamak için, öğrenciler poster panosunun veya kağıdın ortasına dekoratif (süslü, kaligrafik) olarak adlarını yazmaya davet edilirler. Eski dergiler, gazeteler dağıtılır (gelişim dönemlerine ve yaşlarına uygun içerikte). Daha sonra danışman daha sonra öğrencilere, kendilerinin istedikleri ilgi alanlarını, güçlü yönlerini veya diğer farklı yönlerini tanımlayan özelliklerini yansıtan resimleri dergilerden seçmelerini ya da çizmeleri istenir. Kendini ifade etmekte sıkışmış gibi görünen veya çizmek konusunda emin olmayan öğrenciler için, açıklayıcı soru sormak yardımcı olabilir.

Örnek yardımcı sorular şunlardır:

- Serbest zamanında ne yapmaktan hoşlanırsın?
- Neleri iyi yaparsın (uğraşı, ders, hobi alanı)?
- Hafta sonları veya tatil günlerinde nereye gitmek istersin?
- En iyi arkadaşın kim?
- Hangi evcil hayvanlara sahiptin?
- En sevdiğin yemek, nesne, renk ve benzeri şeyler nedir? (Gladding, 1985: 10).

Öğrenci kendini ifade ettiğini düşündüğü fotoğrafları veya çizilen resimlerden oluşan anlatımlarını bir kâğıda istedikleri gibi yapıştırarak kolaj yaparlar. Bir kompozisyon olabilir veya olmayabilir. Kolajlar tamamlandıktan sonra psikolojik danışman öğrencileri, seçtikleri resim üzerine açıklamaya teşvik ederek onları konuşma konusunda cesaretlendirir. Açıklamaları (öğrencinin yaşamını, grup içindeki sosyal onay ve kabulünü etkileyecek anlatımlara doğru ilerlerse gerekli psikolojik destek müdahalesi yapılmalıdır) danışman her bir öğrencinin dünyası hakkında bir anlayış



geliştirmesine yardımcı olarak, onları tanımak için bir araç ve ilerideki görüşmeler için bir sıçrama tahtası olarak kullanılabilir.

Ergenler, bu kolaj etkinliğinin bir varyasyonunu kişisel fotoğrafları kullanarak gerçekleştirebilirler. Benlik algısı ergenlik döneminde önemli olduğundan eğlenceli fotoğraf kullanmanın keyfini çıkarabilirler. Öğrenciler kim olduklarını temsil eden fotoğraflar çeker, sonra resimleri bir yaşam kolajı oluşturacak şekilde ayarlarlar. Bu kolaj şuan ve gelecek kariyerini de içerebilir. Danışman daha sonra öğrencilerin deneyimlerini, süreçte paylaşımlarını alarak kişilik gelişimindeki kalıpları, temaları görebilmektedir. Bu temalar üzerine paylaşımlar ergenlerin gelecek hedeflerini somutlayarak motive edici bir güç sağlayabilmekte ve gerçekleştirmelerini kolaylaştırabilmektedir.

Çantamın dekorasyonu etkinliği

Bu etkinlik, her yaştan öğrenci ile yapılabilir. Çantaları dekore etme ve sergileme etkinliği, grup üyelerinin dergi veya gazetelerden kendilerini temsil eden resimlerin kesilmesini gerektirir. Daha sonra bu resimleri diğer simgelerle birlikte çantalarının dışına yapıştırabilir veya bantlayabilirler. Ayrıca, sanat etkinliğinin bir parçası olarak çantaların içinde henüz paylaşmayı istemeyecekleri resimler ve sembolleri de koyabilir. Etkinliği tamamladıktan sonra, öğrenciler çantaların dışındaki resimler ve sembollerle ilgili olarak kendilerini anlatırlar. Daha sonraki oturumlarda, güven geliştikçe, öğrencilere, çantaların içinde materyalleri paylaşma imkânı verilir. Bu tür kolajlar grup üyelerinin hayatlarının bölümlerini paylaşmaya değer gördüklerini daha açık bir şekilde göstermelerine yardımcı olabilmektedir. Bir başka etkinlik biçimi olarak, grupta psikolojik danışma sonlandırma aşamasında bu etkinlik yapılabilir. Öğrenciler, çantalarının dışına, grup çalışmaları sonucunda yaptıkları olumlu değişiklikleri gösteren resimler yapıştırırlar. Çantaların içinde, büyüdükleri ve gelişmeye devam ettikleri alanları açıklayan resimler yerleştirirler. Dergilerden resimler seçmek yerine, öğrenciler konu ve değişiklikleri simgeleyen semboller çizmeyi tercih edebilirler.

Herhangi bir grup faaliyetinde olduğu gibi, danışman da deneyimini grup üleriyle hassas bir şekilde ele almaktan sorumludur. Paylaşım yoluyla, öğrencilere



yaptıkları kişisel değişiklikleri ifade etme ve başkaları tarafından yapılan değişiklikleri onaylama fırsatları sağlanır. Duygularla baş etme, duyu ve duygularını ifade etme her yaştan öğrenciyle bireysel ya da grup danışmanlığında kullanılabilir. Bu tür sanat etkinlikleri herkesin yaşamında duygusal ifadelerin gücünü gösterme yeterliliğine sahip olduğu öncülüne dayanır. Zaman zaman, öğrenciler duygularını ifade etmek için kelimeleri bulamayabilirler ya da bunu ifade edecek gücü, cesareti bulamayabilir. Ancak bu hislerin ne olduğunu güçlü bir şekilde, sezgisel olarak anlamış olabilirler.

Psikolojik danışman, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmak için çeşitli sanat türlerini, akımlarını ve malzemelerini (ör. Yırtıp yapıştırma, kolaj, dışavurumcu sanat, baskı tekniği, renkli kalemler, boyalar, resimler, kil, seramik hamurları) kullanarak çalışmalar yapabilir. Çizgilerle, karalamalarla farkındalıklarını somutlayacakları ve duygularını temsil edecekleri çizgiler çizmelerini isteyebilir. Çoğu zaman herhangi bir derste iç seslerine dönük olarak defter kenarlarına çizdikleri çizgilerle zaten bu çalışma onlar için tanıdaktır. Bildiklerinden yola çıkmaları çalışmaya katılımı kolaylaştırmaktadır. Sadece çizgileri kullanarak ifade etme yaklaşımı öğrencilerin şu anki duygularını temsil eden çizgiler çizmelerini odaklanmaktadır. Çizgiler ve karalamalar onların duygularını ifade etmeleri için farklı aynı zamanda kolay yol sunduğundan daha cesaretli davranabilmektedirler. Psikolojik danışman sanat etkinliklerinde (bir araştırmacı, bulucu, sorgulayıcı, doğru yanlış olmadan) yorum yapmadan ifadeyi öğrenciye bırakarak, çizgilerin şeklinin ve renginin, betimlenmesini isteyerek hem dil becerilerini hem de duygularla eşleşen görsellerle somutluk sağlayabilir. Çalışmaya katılan öğrencilere çalışma öncesi ifadelerini kolaylaştırmak için açıklamada bulunabilir. Örneğin; pastel renkli çizgiler sükûneti, kırmızı veya turuncu sivri uçlu, pürüzlü çizgiler öfke veya hoşnutsuzluğu gösterebileceğini işaret ederek kendilerini bu biçimde ifade edebileceklerini açıklayabilir (Gladding, 1997: 81). Daha sonra psikolojik danışman, çalışmaya danışanların çizdikleri çizgilerin gelecekte nasıl olacağını umduklarını çizmelerini isteyebilir.

Alternatif olarak, danışmanlar öğrencilerden, mücadele ettikleri konularla ilgili bir anı, şimdiki ve gelecekteki olayları düşünmelerini ister. Çizgileri kullanarak, öğrenciler olaylarla ilişkili duygularını çizerler, böylece düşünce, duygu ve davranışları keşfetmek için yeni bir yol bulabilirler. Çizgilerle ifade edilen duyguların değişimi ve dönüşümü kolaylıkla değiştirilerek yansıtılmış olmaktadır. Böylelikle öğrencinin



duygusu üzerinden bireysel kendinlik bilgisi kolaylaşabilmektedir. Okullarda danışmanlık hizmeti alan birçok genç öfke ile baş etmek için uğraşmaktadır. Bu duyguları ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu etkinlik farklı bir biçimleri de uygulanabilir. Çocuklar bir kağıt tabağa veya bir kağıt parçasına bir daire çizerler ve onu sekiz parçaya bölerler. Her bir parçaya farklı bir duygu yazılır ve duygu ifadesi çizilir. Çizimlerin sanatsal öğeleri olması önemli değildir. Psikolojik danışman, daha sonra kurgusal bir karakteri içeren farklı durumları anlatır ve çocuğa karakterin nasıl hissedeceğini belirlemesini ister. Psikolojik danışman alternatif olarak, kendilerinin veya başkalarının benzer/farklı duyguları deneyimledikleri zamanlar varsa tanımlamalarını veya çizmelerini isteyebilir.

Bu çalışma, öğrencilerin deneyimler sonucundaki duyguların paylaşımını ve birey üzerinde oluşturduğu etkiyi fark etmelerine yardımcı olmaktadır.

Yanardağ etkinliği

Bu çalışma öfke yönetiminde öğrencilere yardımcı olmak için tasarlanmış bir etkinliktir. Özellikle ilk ve ortaokul düzeylerinde uygulanmaktadır. “*Yanardağ Etkinliği*” bireysel veya grup danışmanlığında kullanılabilir. Sanatsal etkinliği başlamak için psikolojik danışman, öğrencilere, yanardağların neden patladığını düşünmelerini ister. Bildikleri kadarı ile çokta öğretici olamayacak biçimde paylaşımlarını ister. Öğrenciler bir yanardağ çizmeye davet edilir ve danışman volkanik patlamaların, insanların bazen kızdığında patlamalarına benzer olduğunu açıklar. Öğrenciler çizdikleri yanardağlarından çıkan buhar ve lavı çizerler. İnsanlar bazen öfke sırasında sergiledikleri “*şiddet eğilimi*” (örneğin kendine veya başkalarına zarar vererek, küfrederek, bağırarak) zararlı yollarını anlatan kelimeleri yazmaları veya sembollerle göstermeleri istenir. Sonra, hayatlarının içerisindeki yanardağların içindeki basınç artışına katkıda bulunabilecek stresli veya zorlu duygu, davranışları düşünmeleri istenir. “*Patlamaların önüne geçmek için, öğrencilere basınç kaynaklarının yol açtığı birkaç havalandırma çıkışı çizilmesi talimatı verilir. Bu havalandırma çıkışlarına psikolojik danışman desteği ile baş etme becerilerinin neler olduğu tartışmaya açılır ve yazılır. Öğrenciler kişisel havalandırma çıkışları sayesinde çözüme odaklandırılır. Böylelikle diğer katılımcıların paylaşımlarını duyarak, görerek kendileri için kolaylıkla*



yerine getirebilecekleri en olumlu davranışları geliştirmeleri kolaylaşabilir. Sorunu çözüme durumlarıyla ilgilenen öğrenciler, durumun görsel sunumu sayesinde soyut olan öfke ve çözüm yolları somutlanır. Böylelikle öğrencilerin olası kişisel çözümlerini bulmaları güçlendirilmektedir (Mills ve Crowley, 1986: 137).

Köprü etkinliği

Köprü etkinliği, farklı yaşlardan öğrencilere uyarlanabilen bir etkinliktir. Bireysel ve grupta olan danışmanlık çalışmaları için uygundur. Etkinliğe başlamak için, öğrencilerden bir A4 kağıdını üçe bölmeleri istenir. Birinci parçasına, kendileri için belirli bir sorunun veya endişenin resmini çizmeleri istenir. Daha sonra sorunun çözümlenmesinin nasıl olacağını düşünerek kağıdın üçüncü parçasına çözümlerini çizmeleri ifade edilir. Öğrenciler ikinci kağıt parçasına ise “*sorunlarının çözümü*” yönünde harekete geçmelerinin önündeki engelleri sembollerle çizmeleri açıklanır. Ardından kağıdın katlı olan ikinci parçasını açarak engelleri ile ilgili bir köprü çizdirilir. Köprü aracılığı ile sorunla ve çözümler arasında bağlantı kurarlar. Psikolojik danışman öğrencilerin sorunlar ve çözümler arasında kurulan bağlantının yanına, engelleri ve çözümleri temsil eden sembol veya kelime öbeklerini dâhil etmelerini teşvik edebilir. Böylece, öğrencinin sorunla bağlantılı olarak kendisinin doğru davranışta nasıl bulunabileceği konusunda oluşturmuş olduğu zihin haritası sayesinde doğrudan içgörü kazanması sağlanabilir.

Köprünün bir varyasyonu, “*ebeveyn boşanması, hastalık veya sevilen birinin ölümü*” gibi belirli kriz yaşayan öğrenciler için kullanılması yararlı olabilmektedir. Bu ardışık çizimler konusundaki tartışmalar, baş etme becerileri, yeni davranış kalıpları ve yaşanan değişikliklerle ilgili duygusal tepkiler geliştirmek, eylemde bulunmak için bir sıçrama tahtası görevi görebilmektedir.

Üç istek etkinliği

Bu sanatsal etkinlik özellikle ilkökul çocukları için uygundur. Değerlendirme veya hedef belirleme, motivasyon için kullanılabilir. Bireysel ve grup danışmanlığında etkili bir şekilde uygulanabilir. Etkinliğe başlamak için, psikolojik danışman



çocuklardan gerçekleşmesini istedikleri üç dilek üzerine resim yapmalarını ister. Psikolojik danışman, danışanın durumuna bağlı olarak okul veya ev gibi belirli bir alana ilişkin dileklerini düşünmesini isteyebilir. Psikolojik danışman çizimler tamamlandıktan sonra danışanın dileklerinin gücü hakkında, erişilebilir olup olmamaları ve arzulanan şeyin gerçek olabilmesi için yapılması gerekenler hakkında konuşur. Böylelikle çizimler üstüne konuşmak, öğrenci için soyut olan istekler karşısında davranışta bulunma eğilimini somutlaştırarak, davranış değişikliğini ve olası çözümleri bulmalarını kolaylaştırabilmektedir. Her müdahaleyi, danışmanın becerisi ve öğrencilerin ihtiyaçları bağlamında değerlendirmek önemlidir (Orton, 1997: 161).

Çalışmaya konu olan bu teknikler ve etkinlikler, profesyonel okul danışmanlarının çocuklarla ve ergenlerle yaptıkları çalışmalarında görsel sanat müdahaleleri yapabilmelerinin sadece birkaçını temsil etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sanatın güçlü anlatımı ile etkileşimli olan psikolojik yardım süreci, psikolojik danışmanlara psikolojik müdahale hizmeti alan çocukların, gençlerin değişimini kolaylaştıracak etkileyici ve etkili yollar sağlayabilmektedir. Görsel sanatların, beden ve hareketin, müziğin, terapötik yazı ve hikâye anlatımının psikolojik danışma sürecinde etkileşimli kullanımı öğrencilerin problemlerini önlemelerine de yardımcı olmaktadır. Ayrıca ifade sanatlarının birçok kategorisinde coşkularını, heyecanlarını da transferans edebilecekleri temsil alanı elde edebilmektedirler.

Okullarda öğrencilerle yapılan psikolojik yardım sürecinde konuşmanın dışında fazla uzmanlık gerektirmeyen çok daha etkileşimli psikolojik yardım müdahaleleri rahatlıkla kullanılabilir. Eğlenerek, deneyimleyerek, ikinci yaşantılar kazanabilirler. Kullanılabilecek sanat destekli psikolojik yardım biçimleri; imge, dans, yaratıcı drama, kuklacılık, eğitsel oyunlar, masal anlatımı, çocuk ve gençlik edebiyatı sadece bunlardan bazılarıdır. Yeterliliğe dayalı hizmet sunmak isteyen psikolojik danışmanlar bunu çok daha fazla çeşitlendirilebilir. Psikolojik danışma sürecinde sanat çalışmaları danışanların katılımlı seçim yapmasına izin verir. Gençlerin ve çocukların sorun karşısında baş etme becerilerini güçlendirebilir. Renkler, desenler ve şekiller onlara rehberlik eder. Sözsüz iletişimin gücünü fark ederler. Sanat öncelikle, iyi hissetme



duygusunun yeniden kurulması için faydalıdır. Çeşitli malzemelerle anlamlı bir şeyler üretebilmek bireylerin kendilerini yeniden iyi hissedebilmelerini sağlamak için güçlü birer araç olabilmektedir.

Öğrencilerin sanat çalışmaları ile ifadede yüklü, konuşulması zor olan kavramlarla, duygularla gerçek yaşamda benzer duyguların kavramsal yükleri arasında eşitlik sağlanır. Böylelikle sorunlarla başa etme becerileri için kendilerine fırsatlar yaratırlar. Sanatın malzeme ve tekniklerini kullanarak ürettikleri içsel mesajlarını prova ederek dış dünyaya iletirler. Doğrudan prova edilen bu süreç, onlar için en risksiz olandır. Sanat etkinlik çalışmaları ile yaparak yaşayarak iç dünyalarını kendilerini araştırıp geliştirirler. Yaratıcı süreçlerle renkleri, dokuları, ritim ve dinamikleri yaşamlarına aktardıkları için kendilerini geleceğe hazırlamada, öz farkındalıkla duyu ve duygularını kullanmayı öğrenirler. Sanat yolu ile ifade sürecinde onlara acı veren duygu, uyaran, endişelerin anlamlandırılması ve yatıştırılmasını sanat etkinlikleri ile olan etkileşimlerinden elde ederler. Çevreden gelen benlik algılarını olumsuz etkileyen negatif *sıfatlar* “*öfke, nefret, şiddet, acınma, acıma vb.*” duygu durumlarının yarattığı etkiyi, öz bilinç ve öz duyarlılıkla nasıl denetleyeceklerini fark ederler.

Görsel sanatlar, müzik, senaryo terapisi ve öykü anlatımının danışmanlık sürecine uygulanmasına yönelik özel yollar araştırılabilir. Bu yaratıcı müdahaleler öğrencilerin duygularını ve endişelerini benzersiz yollarla iletmelerini sağlar. Dünyayı incelemek için farklı yollar önermekte ve sonuçta yeni bakış açısı ve davranış için alternatiflerin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadırlar. Katılımlı yaratıcı süreç, bireylerin deneyimlerini farklı bir perspektife yerleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sanat yapıtları ve sanat etkinlikleri ile etkileşim dikkati soruna neden olan şeyden uzaklaştırarak bilişsel algıyı genişletebilmektedir.

Sanat çağdaş bir toplum yaratabilmek adına, sanat yapıtlarını anlayabilen, onları değerlendirebilen, tarihsel, kültürel değerlere önem veren, onları koruyan, sanatsal yaşamda insan olarak yeterli payı alabilen, estetik beğenisi yüksek geniş halk kitlesinin yaratılmasını kolaylaştırır (Ersoy, 1993: 40). Sanatla veya sanat yolu ile ifade farkındalığı artarak olumlu değişime kendiliğinden ilham kaynağı olabilmektedir. Wassily Kandinsky'nin sözleriyle: “*Renk klavyedir, gözler armonilerdir, ruhun birçok telli piyanodur. Sanatçı, ruhta titreşimlere neden olmak için bir tuşa veya diğerine*



dokunarak oynayan eldir.“ demektedir. Sanatın terapötik değeri, duyguların renklerdeki karşılığında, dile gelmeyen kederlerin bir masaldaki sözcüklerin temsil gücünde, bedene sığmayan coşku bir ritimde kendini keşif etmenin karşılığını bulabilmektedir.

Okul psikolojik danışmanları, hedeflerine ve kişisel tercihlerine dayalı olarak öğrencilerin gelişim düzeylerine göre değişimi teşvik etmek için etkili bir şekilde uygulanabilecek sanatsal müdahaleleri dikkatle seçerek repertuarlarını genişletebilirler.



Kaynakça

- Allan, J. (1988), *Inscapes, I the Child's World*, Dallas: TX.
- Allport, G. W. (1955), *Becoming : Basic Considerations For A Psychology Of Personality*. New Haven: CT: Yale University Press.
- American Art Therapy Association. (n.d.). History And Background: Etkileşim. (2017). Erişim adresi <http://www.americanarttherapyassociation.org/aata-history>.
- Arrington, D. B. (20019), *Home Is Where The Art Is*, USA: Charles C. Thomas.
- Blatner, A. (1988), *Foundations Of Psychodrama: History, Theory, And Practice (3rd ed.)*, New York: Siproinger Publishing Company.
- Brooke, S. L. (1995), Art Therapy: An Approach To Working With Sexual Abuse Survivors, *Arts in Psychotherapy*, 22, 447-466.
- Denny, J. M. (1977), Techniques For Individual And Group Art Therapy. In E. Ulman and P. Dachninger (Eds.), *Art therapy: In theory and Practice* (2nd ed.). New York: Schocken Books.
- Ellis, A. (1988), *How To Stubbornly Refuse To Make Yourself Miserable About Anything-Yes, Anything!* Secaucus, NJ: Lyle Stuart.
- Ersoy, A. (1993), Sanat Eğitiminin Genel Eğitime Katkısı. *Artist Dergisi*, 17, 39-40.
- Fleshman, B. and Fryrear, J. L. (1981), *The Arts In Therapy*, Chicago: Nelson-Hall.
- France, M. H. and Allen, E. G. (1997), Using art: A Gestalt Counselling Strategy For Working With Disruptive Clients, *Guidance and Counselling*, 12(4), 24-26.
- Gladding, S. T. (1985), *Counseling And The Creative Arts. Counseling And Human Devlopment*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gladding, S. T. (1997), *The Creative Arts In Groups*. In H. Forester-Miller and J. A. Kottler (Eds.), *Issues And Challenges For Group Practitioners*, Denver: CO: Love Publishing Company.
- Gladding, S. T. (1998), *Counseling As An Art: The Creative Arts In Counseling* (2nd Ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Grout, D. J. (1973), *A History' Of Western Music* (2nd ed.), New York: Norton.



- Güvenç, R. O. (1993), *Türk Musikisi Tarihi ve Türk Tedavi Musikisi, Metinler*. İstanbul: Matbaa.
- Hobday, A., and Ollier, K. (1999), *Creative Therapy With Children And Adolescents*. Atascadero, CA: Impact Publishers.
- Howe, J. W., Burgess, A. W. and McCormack, A. (1987), Adolescent Runaways And Their Drawings, *Arts in Psychotherapy*, 22, 229-234.
- Jung, C. G. (1933), *Modern Man In Search Of A Soul*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Kütükçüler, L. (1990). *Tarihsel Süreç İçerisinde Resim Eğitimi Ve İzmir İlinde Resim Eğitimine Eleştirel Yaklaşım*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kottman, T. (1995). *Partners in play: An Adlerian Approach To Play Therapy*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- L'abate, L. (1999). *Programmed Distance Writing In Therapy With Acting-Out Adolescents*. In C. Schaefer (Ed.), *Innovative Psychotherapy Techniques In Child And Adolescent Therapy (2nd ed.)*, New York: John Wiley and Sons.
- Lazarus, A. (1977), *In The Mind's Eye*, New York: Rawson.
- Liebmann, M. (1990), "It Just Happened": Looking At Crime Events. In M. Liebmann (Ed.), *Art Therapy In Practice*, Bristol, PA: Jessica Kingsley.
- Miller, M. J. (1993), The Lifeline: A Qualitative Method To Promote Group Dynamics, *Journal for Specialists in Group Work*, 18(2), 51-54.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik, (2014), T.C. *Resmi Gazete (29034, 18 Haziran 2014)*.
- Mills, J. C. and Crowley, R. J. (1986), *Therapeutic Metaphors For Children And The Child Within*, New York: Brunner/Mazel.
- Mills, A., and Goodwin, R. (1991), An Informal Survey Of Assessment Use In Child Art Therapy, *Art Therapy: Journal of the Art Therapy Association*, 8, 10-3.



- Muro, J. J. and Kottman, T. (1995), *Guidance and Counseling In The Elementary And Middle Schools*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Nichols, M., and Schwartz, R. C. (1998), *Family Therapy (4th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Orton, G. L. (1997), *Strategies For Counseling With Children And Their Parents*, CA: Pacific Grove Brooks/Cole.
- Peters, J. S. (1987), *Music Therapy: An Introduction*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Platon, (2000), *Devlet*, (Çev. Demirhan, H.), İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Rubin, J. (1999), *The Art Therapy*, New York : Brunner/Routledge.
- Trowbridge, M. M. (1995), Graphic Indicators Of Sexual Abuse In Children's Drawings: A review of the literature, *Arts in Psychotherapy*, 22, 485-494.
- Tunalı, İ. (2008), *Estetik*. 11 Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ulik, B. J. and Cummings, A. L. (1997). Using Clients' Artistic Expressions As Metaphor In Counselling: A Pilot Study, *Canadian Journal of Counselling*, 31, 305-316.
- Watzlawick, P. (1983), *The Summon Is Hopeless, But Not Serious*, New York: Norton.
- White, A. (1998), "The Volcano And You". Paper Presented At The *School Counseling Association Fall Conference* içinde (7-19 ss.), North Carolina: Winston-Salem, NC.



Summary

Art has been defined as inner healing and inner order motivation. Working with art in psychological aid always derives its source, its materials, from conscious human experience. In addition to being used as a means of self-expression, the healing aspect of art are also use. The connection of art with learning has been used in education and practice for centuries.

Psychological counseling process includes interactions that enable individuals to realize effective life experiences and strong personality traits in the face of difficult life events they encounter. The developmental period of the students who benefit from psychological counseling service can create social, emotional and academic difficulties. In this development period, the emotional security they need to see their self can be facilitated by art activities clearly.

In recent years, the use of art as a method has become very popular, especially in the field of psychological assistance professions. The use of it in schools during the psychological counseling process and its integration with course activities is a new approach and not quite used in our country. According to statistical data, one counselor provide service to 941 students in Turkey. Today, the importance of guidance services has increased in the education system, and the quantity of services has become quite diverse. In the literature, there is no study on the use of art in school counseling. Therefore, there is a need to reach more students effectively, whether in group or individual counseling. Therefore, this study will be the source for expressions that will make a difference.

As a result of researches emphasizing certain artistic strategies, movements and artistic interventions in scientific studies has led to the acceptance of artistic components in psychological counseling practices. When the literature is many reasons are presented for using art types and movements in psychological help in historical examples. The aim of the study is to use "art therapy, therapy with art" practices, which are under different names in the literature. In this study, different from method approaches, the application of art in counseling is included. Its use in the school environment where the active participation of the client is limited to the process is also included in this study. It is thought that the use of art activities in the counseling process will strengthen individuals' connections and relationships with themselves. This article was written with the aim of being a guide for psychological counselors and teachers



who want to use the counseling method. For this reason, the words of the client and the student are used interchangeably in the study.

The literature on art and psychological counseling has been scanned and no study has been found on the subject in our country. A conceptual method was used in the study. Various structured art activities that can be used in psychological counseling are included. In the framework of this study; apart from the traditional psychological aid, the approaches related to the use of the art by professions are focused on the enriching and developing side of the individual. The benefits of using art in counseling for the client and the counselor are discussed. Application examples about the use of art are included.

This study was carried out to improve students' personal knowledge areas through art activities. Art is one of the main sources of knowledge. Counseling interventions using visual arts provide impressive and effective ways for professional school counselors to facilitate the change of children and adolescents. They create opportunities for reality-dealing skills. Art activities help the individual to be open to painful feelings as a means of self-expression, and to explain his / her behavior in an attentive and loving way.

Work with art is based on the belief that self-expression through artistic creation has therapeutic value for those who are healing or seeking deeper understanding of themselves and their personalities. Artworks turn into mirrors in which they can find themselves and their behavior. Art activities encourage the connection between individuals' minds and bodies. They produced social messages by rehearsing this with the materials and techniques of art. They research and develop themselves by living by making their inner world. These creative interventions enable students to communicate their emotions and concerns in unique ways. Art activities helps children, adolescents, and adults explore their emotions, improve self-esteem, manage addictions, relieve stress, improve symptoms of anxiety and depression, and cope with a physical illness or disability.

Whereas some are more appropriate for individual counseling and others for group experiences, most of them can be used in both situations, depending on the issue being addressed.



KAYNAŞTIRMA KAPSAMINDA ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUKLARININ KARŞILAŞTIRILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine ERATAY¹

¹ Prof. Dr. Öğretim Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 14080 Gölköy-Bolu Türkiye, emineeratay@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6798-1753

Geliş Tarihi: 20/12/2020 **Kabul Tarihi:** 21/01/2021

Öz: Kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler birlikte eğitim görmektedirler. Yalnızca özel gereksinimli çocuklarda görülmeyen problem davranışlar normal gelişim gösteren çocuklarda da görülebilmektedir. Bu araştırmanın amacı kaynaştırma kapsamında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların; özel gereksinimli olup olmamasına ve cinsiyetlerine göre duygu ve davranış bozukluklarını karşılaştırmaktır. Bu amaçla 2013-2014 Bahar döneminde Bolu il merkezinde ilköğretimde kaynaştırma sınıflarına devam eden 114 özel gereksinimi olan ve bu öğrencilerle aynı sınıfta olan, özel gereksinimi olmayan, aynı cinsiyette, ortalama başarıya sahip 104 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma ile gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak Erol ve Şimşek (2010) tarafından geliştirilen 6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği, öğretmen bilgi formu (TRF/6-18) kullanılmıştır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinden formları doldurmaları istenmiş ve belli bir süre verilmiştir. Verilerin analizinde Manova ve izleme anova ile değerlendirme yapılmıştır. Normal dağılım gözlenmediğinden Bonferroni düzeltilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların davranış ölçeği faktörleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği; tüm faktör alanlarında özel gereksinimli çocukların puanlarının daha yüksek olduğu; çocuklar cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında ise ölçeğin depresyon ve saldırganlık puanlarında anlamlı farklılık gösterdiği; kızların depresyon, erkeklerin saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin problem davranışlarının değiştirilmesi, önlenmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, duygu ve davranış bozuklukları, özel gereksinimli öğrenciler, problem davranışlar.



EVALUATION OF EMOTION AND BEHAVIOUR DISORDERS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIAL NEEDS IN THE SCOPE OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Children with and without special needs are taught together in the scope of inclusive education. Problem behaviours, which are not seen only in children with special needs, are also seen in children with normal development. The aim of this study is to compare the emotion and behaviour disorders of children with and without special needs in the scope of inclusion in terms of whether they have special needs or not and their sex. For this purpose, 114 students with special needs who were attending inclusive class at provincial centre of Bolu in the 213-2014 Spring term and 104 students without special needs and medium achievement level, who were of the same sex and who attended the same class as the inclusive students were included to the study group. The research was carried out as a causal-comparative research, and behaviour rating scale -teacher report form (TRF/6-18), which was developed by Erol and Şimşek (2010) for rating children and young individuals, was used as a data collection tool. The teachers of the inclusive classes were requested to fill the forms and were given a certain period of time. The data was evaluated with Manova and follow-up Anova. Bonferroni correction was made as normal distribution was not observed. As a result of the study, it was concluded that there was a significant difference in terms of behaviour scale factors between children with and without special needs; that the scores of children with special needs were high in all factors; that there was a significant difference in depression and aggression scores of the scale when compared in terms of sex; and the depression scores of girls were found to be higher while the aggression points were higher in boys. The findings of the study indicate that necessary activities must be carried out to change and prevent the problem behaviours of inclusive students.

Keywords: Inclusion, emotion and behaviour disorders, inclusive student, problem behaviour.



Giriş

Kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak sürdürmesidir. Kaynaştırma eğitimi ideal bir eğitim şekli olup, özel gereksinimli çocukların tanı alarak desteklendiği; bu eğitim kapsamında bu çocukların fiziksel, akademik, sosyal açıdan önlemlerin alınarak eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlayan bir eğitimidir. Bu eğitim özel gereksinimli çocuklar ve aileleri yanında eğitim kapsamındaki tüm çocuklara ve toplumdaki bireylere yaşam zenginliği sunmakta; bireylerin birbirini anlaması, tanınması, kabullenmesini sağlayarak gelişmiş ve çağdaş toplumlar için gelişmişliğin en önemli göstergesi olarak görülmektedir (Baykoç-Dönmez, 2011; Kırcaali-İftar, 1992; Sucuoğlu ve Kargin, 2010).

Okul genelinde kaynaştırma politikası oluşturulması, okul çalışanları tarafından özel gereksinimli öğrenciye karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilenmesi, öğretimsel uyarlamaların yapılması, tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmesi, sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanması başarılı kaynaştırma uygulamaları için önemlidir.(Kargin, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) 'nde yer alan "Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler., akranları ile birlikte aynı zamanda aynı sınıfta sürdürebilirler" ibareleriyle kaynaştırma yasal boyutta da yerini almıştır.

Kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuğa, tipik gelişen akranlarına, öğretmenlerine ve ailesine yararları bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinim çocuk bireyselleştirilmiş eğitim programı aracılığıyla kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim almakta, kendine güveni, cesareti gelişmekte, sosyal gelişime destek sağlanmakta, destek eğitimle zayıf yönleri yeterli hale gelmekte, olumlu davranış gösterme sıklığı artmakta, tipik gelişen arkadaşlarını model alarak, özdeşim kurarak uygun davranışları öğrenebilmekte ve iş birliği, iletişim, kabullenme, ortak yaşam becerilerini kazanmaktadır (Çolak, 2019).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumları, kaynaştırma uygulamalarında uygun personel ve destek hizmetlerinin olmayışı, genel ve özel



eğitimin farklı algılanışı, kaynaştırma sınıfının fiziksel yetersizliği kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. (Özokçu, 2013).

Kaynaştırma ortamlarını olumsuz etkileyen bir diğer etmen de problem davranışlardır. Bu davranışlar öğrencilerin sınıf ortamında yeni bilgi ve beceriler öğrenmelerini engelleyen; sınıf ortamını ve sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen; öğrencinin kendisine, çevresindeki bireylere zarar veren ve değiştirilmesi istenen davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Problem davranışlar farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Özyürek (2008)'e göre problem davranış sergileyen çocuklar; uyumsuz ve duygusal bozukluğu olan çocuklar olarak etiketlenmektedir. Problem davranışlar, davranış üzerindeki etkileri biyokimyasal ve çevresel olarak nedenler ve normlara göre sınıflandırılabilir. Sucuoğlu ve Kargın (2010)'a göre problem davranışlar; uygun olmayan sınıf davranışları ve zayıf çalışma becerileri olarak iki grupta incelenmektedir.

Problem davranış oluşumuna ilişkin sayılılar; bu davranışların düzenlilik gösterdiği, davranışın oluşumunu çoklu etmenlerin etkilediği, bu davranışlara ortam, etkileşim örüntüleri ve çevre düzenlemelerinin zemin hazırladığı yönündedir (Özyürek, 2008).

Sınıf ortamında gösterilen problem davranışlar yalnızca özel gereksinimli öğrenciye özgü olmayıp, çocuğun yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıkmayabilmektedir. Sınıf ortamının düzenlenmesi, oturma düzeni, kalabalık sınıflar, öğrenme hızının çok hızlı ya da yavaş olması, ders araçları ve program, içerik, öğretmen, idareci davranışları ve beklentileri, akranların yaklaşımları, çocuğun uygun davranışları öğrenememiş olması, uygun olmayan davranışların ödüllendirilmesi, öğretmenlerin tutarsız davranışları sonucunda da bu davranışlar görülebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Öğretmenler kaynaştırma eğitiminde eğitim hakkının tüm çocuklar için geçerli olduğuna inansalar da, problem davranışlarıyla eğitsel amaçlara ulaşmayı engelleyen öğrenciyi, diğer öğrencilerin eğitim hakkını engelleyen bir birey olarak görebilmektedirler. Bu durum; problem davranışların gerçek nedeninin belirlenmesi, ortadan kaldırılmasına yönelik sistematik uygulamaların planlanmasını sağlayan uygulamalı davranış analizi; davranışların işlevsel değerlendirilmesi ve kontrolü



kavramının kaynaştırma uygulamasında yer almasına neden olmuştur. Böylelikle ekip çalışmalarıyla uygulanan uygulamalı davranış analizi çalışmaları kaynaştırmadaki engellerden biri olan problem davranışların aşılmasını sağlamıştır (Batu ve Uysal, 2009).

Bir davranışın problem davranış olarak görülebilmesi için; bu davranışın, öğrencinin kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmesini ve sınıftaki olumlu sosyal etkileşim ve iletişimi engellemesi; sınıftaki diğer öğrenci, çevredeki arkadaş, yetişkin ve aile üyelerine zarar vermesi gerekmektedir (Bailey ve Wolery, 1992. Akt. Vuran, 2010). Problem davranış; bir nesne ya da dikkat elde etmek, zor bir iş ya da görevden kaçmak, duygusal uyarım elde etmek amacıyla sergilenebilmektedir (Vuran, 2010).

Okul öncesinde özel eğitim ortamlarında yaygın olarak görülen sosyal ve duygusal gelişim sorunları saldırganlık, içe dönüklük, aşırı hareketlilik ve dikkat dağınıklığıdır (Kırcaali-İftar, 2011).DSM-5'te “davranım bozukluğu, yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları” başlığı altında yer almaktadır.

Bu bozukluklar diğer bozukluklara kıyasla insanları ve çevreyi en fazla etkileyen bir bozukluktur. Bu bozukluklar genellikle okulda arkadaşlara, öğretmenlere ve okul kurallarına, ev ortamında ebeveynlere, sosyal yaşamda akranlara ve yargı sistemine, yasalara, kurallara karşı gösterilen ve uygun olmayan dışsallaştırılmış davranışlardır (Savi-Çakar, 2016).

“Duygu ve davranış bozuklukları uygun yaş, kültürel ya da etkin normlardan farklı olan ve eğitsel performansı olumsuz etkileyen okuldaki duygusal ya da davranışsal tepkilerle karakterize edilen bir yetersizliktir. Eğitsel performans akademik, sosyal, mesleki ve kişisel becerileri de içerir.” olarak Ulusal Ruh Sağlığı ile Özel Eğitim Koalisyonu tarafından tanımlanmıştır.

Duygu ve davranış bozuklukları eğitsel sınıflandırmada; Achenbach'ın sınıflama sisteminde; içselleştirici belirtiler, dışsallaştırıcı belirtiler, ne içselleştirici ne de dışsallaştırıcı belirtiler şeklinde sınıflandırılmıştır (Kaner, 2003).

Kaynaştırma uygulamalarında en önemli role sahip öğretmenlerin problem davranışlardaki rolleri, tutumları, özelliklerini inceleyen çalışmalarda; dışa dönük, uyumlu, vicdanlı ve deneyime açık öğretmenlerin davranış sorunlu öğrencilerde daha etkili olduğu (Buttner, Pijil, Bijstra ve Bosch, 2015); öğretmenlerde mesleki



yeterliliklerinin etkili olduğu (Yan ve Sin, 2014); kaynaştırmayı benimseyen öğretmenlerin bu öğrencilerde daha başarılı olduğu (Opoku, Cuskelly, Pedersen ve Rayner, 2020); öğretmenlerin kullandığı dilin davranış problemlerinde etkili olduğu (Grosche ve Volpe, 2013); öğretmenlerin bazı tavsiyelerinin bu öğrencileri olumsuz etkilediği, ancak öğretmenlerin bu davranışları azaltmada istekli oldukları (Stanforth, 2020); kolej öğrencilerine öğretmenlerin yetişkin odaklı yaklaşımlarının etkili olduğu (Macnab, Visser ve Daniels, 2008); Rusya’da bu öğrencilerin eğitimi için öğretmenlerde özgeci davranışın geliştirilmesi gerekliliği (Pavenkov, Pavenkov ve Rubtcova, 2015); öğretmenlere verilen işlevsel davranış analizi, psiko-eğitim ve duygusal yönetim programlarının öğrencilerinin problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu (Ling ve Mak, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yönetimindeki müdürlerin kaynaştırmaya karşı algı ve tutumlarının bu çocukların problem davranışlarda etkili olduğu (Yan ve Sin, 2015); bunun yanısıra kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının okul müdürlerinde stres yarattığı, okul etkinliklerini bozduğu, okuldaki tipik gelişim gösteren akranları olumsuz etkilediği (Aine,Sean, Siobhan ve Ciaran, 2007) bulunmuştur.

Kaner (2003) duygu ve davranış bozukluklarının nedenlerini biyolojik risk faktörleri ve çevresel risk faktörleri olarak iki grupta açıklamaktadır. Biyokimyasal ve nörolojik faktörler, beyindeki yapısal ve işlevsel bozukluklar, metabolik faktörler, genetik bağlamında kalıtım ve mizaç biyolojik risk faktörleri olarak görülürken; çevresel risk faktörlerinde; aile, akran ilişkileri, sosyal beceriler, okul faktörü etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra ihmal ve istismar gören çocuklarda da duygu ve davranış problemleri görülebilmektedir (Atay, 2003).

Aileyle ilişkilerde; ebeveynle olumsuz ilişki kurma, bağlanma biçimleri, ana-babanın çocuk yetiştirme tutumları, kardeş ve akranların etkisi, sosyal konum, oyun, çocuğun cinsiyeti, yaşı, özel gereksinimi olması, okul öncesi eğitimi alıp almaması, kitle iletişim araçları okul öncesi dönemde sosyal gelişimi etkilemekte ve dolayısıyla problem davranışa neden olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Problem davranışlara neden olan etmenleri inceleyen çalışmalardan; Hong Kong’ta yapılan bir çalışmada davranış problemlerine neden olan etmenler eğitime katılım, motivasyon, iş birliği ve karşılıklı olmak üzere dört etmenle belirlenmiştir. Bu



sorunların ebeveyn ve öğretmenlere duygusal bir yük getirdiği, okulda potansiyel stres yarattığı ve bu sorunların evdeki olası nedenlerden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Forlin ve Cooper, 2013). Beslenmenin problem davranışlarla ilişkili olduğu (Kupolati, MacIntyre ve Gericke, 2014); aileleri daha az yetkin, daha izole yaşayan, eşleriyle ilişkilerinden daha az memnun olan çocukların, daha fazla davranış sorunu yaşadıkları (Embreghts, Du Boris ve Graef, 2010.); sağlık sorunlarının olumsuz öğrenme tutumu, öğrenme güçlüğü, antisosyal davranış, sosyal uyumsuzluk ve düşük okul başarısı, daha az sınıf arkadaşı ile sonuçlandığı; bu çocukların ebeveynlerinin çocuklarını eğitirken uygun yöntemler kullanmadıkları ve daha az sosyal desteğe sahip oldukları saptanmıştır (Zhang, Li ve Liu, 2010).

Sağlık durumunun çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen bir başka araştırmada; çocuğun görme-ışitme bozukluğu, astım, zihin engeli, davranış bozukluğu, dış problemi, sürekli açlık ve kurşun maruziyeti olmasının okuldaki başarısı ve öğrenme durumunu etkilediği; bu yüzden okullarda sağlık taraması yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır (Gracy , Basch ,Scigliano, Maclean, McKenzie ve Redlener, 2018).

Öğretmenler, okul müdürleri, akranlar kadar bu çocukların kardeşleri de etkilenmektedir. Bu çocukların kardeşlerinin; ebeveynle ilişkilerde sorunları içselleştirme, duygusal belirtiler, ayrılık kaygısı, okul devamsızlığı, düşük akademik performans; dışsallaştırıcı davranış problemlerinden somatik belirtiler ve uyum sorunları yaşadıkları, ayrıca psikolojik bozuklukları içselleştirerek, okulda daha fazla sorun yaşamakta olup, bu kardeşlerin risk altında oldukları kabul edilmiştir (Lobato, Kao, Seifer, Grullon, Cheas ve Canino, 2011).

Bazı araştırmalarda özel gereksinimli çocuklara cinsel eğitim verilmemesi sonucu problem davranışlar oluştuğu üzerinedir (Beddows ve Brooks, 2016; Peter, Tasker ve Horn, 2015; Smoter, 2016).

Erken çocuklukta çocuğun sosyal gelişiminde ana-baba ve yakın çevresindeki yetişkinlerle olan etkileşimi önemlidir. Çocuklar insanlara nasıl davranacaklarını bu etkileşimlerle gözlemleyerek öğrenmektedirler. Özel gereksinimli çocuklar daha az sosyal ilişki kurmakta, çevrelerini yorumlama ve akranlarının kendilerini nasıl algıladıklarını değerlendirirken sorun yaşamakta, sosyal becerilerindeki yetersizlikler



nedeniyle akranları tarafından reddedilmekte, sosyal becerileri öğrenirken sorun yaşamaktadırlar (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal beceri eksiklikleri; beceri, performans yetersizliği, kendini kontrol becerilerinin eksikliği, kendini kontrol performansının eksikliği, bilgi eksikliği, deneyim ya da geri bildirim eksikliği, ipucu ya da fırsat eksikliği, pekiştirme eksikliği, engelleyici problem davranışlar (dışsallaştırma; öfke nöbeti, kavga etme, saldırganlık; içselleştirme; kaygı, depresyon, düşük benlik algısı; hiperaktivite problemleri) başlıklarında özetlenebilmektedir (Olçay-Gül, 2018).

Davranış problemlerini sosyal becerilerle ilişkilendiren çalışmalarda; bir gruba ait olmanın öğretmen desteği ile artırılabilceği (Kröstke, 2020); bir başka çalışmada; 9-12 yaşındaki özel gereksinimli öğrencilerde en çok zorbalık davranışının görüldüğü, bu öğrencilerin akranlarından daha az sosyal kabul gördüğü, ancak öğretmenlerinin yarısının çocukların sosyal konumunu ve akranlarına zorbalık davranışlarını olumlu gördüğünü ve ciddi şekilde hafife aldıkları saptanmıştır (Monchy, Pijil ve Zanberg, 2004).

Öğrenme güçlüğü, davranış problemleri olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin akranlarının değerlendirmelerinde; öğrenme güçlüğü ve davranış problemlerinin sosyal kabul ya da reddedilme üzerinde bir etkiye sahip olmadığı (Krull, Wilbert ve Hennemann, 2018); dikkat eksikliği/hiperaktivite tanısı almış çocuklardaki davranış problemlerinde, öğretmenler bu çocukların kazanımlarını düşünerek ve bu tanıyı hafifletici bir unsur olarak görerek problem davranışları kabullendikleri (Adams, 2008); otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizliği, dikkat eksikliği olan öğrencilere yönelik öğretmen, ebeveyn ve akran tutumlarının incelendiği bir başka araştırmada bu tutumların değiştirilmesine yönelik müdahalelere gereksinim duyulduğu (Boer, Pijil, Post ve Minnaert, 2012); zihinsel yetersizliği olan çocuklarda düşük benlik algısının davranış sorunlarına neden olduğu (Huck, Kemp ve Carter, 2010); kaynaştırma kapsamındaki ve ayrı özel eğitim kurumlarındaki çocukların sosyal yetkinliğinin aynı olduğu; her iki ortamdaki çocukların da kendilerini yabancı gibi hissedebildikleri (Guerin ve Fltzsimons, 2009); dil ve konuşma sorunlu çocukların kaynaştırma eğitiminde sorun yaşadıkları (Dockrell ve Lindsay, 2001) saptanmıştır.



Kaynaştırma kapsamındaki tipik gelişim gösteren akranların tutumları, özel gereksinimli çocuklarla ilişkileri, özel gereksinimli öğrencinin gelişim alanlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu konuda yapılan çalışmalar; planlı davranış teorisini temel alan bir modelle tipik akranların, otizm spektrum bozukluğu olan akranlarına karşı olumlu tutum geliştirdiği, onunla arkadaşlık etme isteğinde oldukları (Freitag ve Dunsmuir, 2015); kaynaştırmada tipik akranların, özel gereksinimli akranlarıyla yakın ilişkilerinin sınırlı olduğu, bununla beraber problem davranışlarını görmezden gelerek onlara yardım ettikleri (Webster ve Carter, 2013); zihinsel yetersizliği olan ergenlerin daha çok tipik akranlarından ziyade kendileri gibi zihinsel yetersizliği olan akranlarıyla iletişime geçtikleri ve sosyal yetkinliğin önemli olduğu (Cutts ve Sigafoss, 2001); İsviçre’de kaynaştırma kapsamındaki 9-12 yaşındaki tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarına karşı sempati geliştirdikleri, bu ortamlardaki özel gereksinimli çocukların ahlaki yargı ve tutumlarının daha yüksek olduğu; dolayısıyla kaynaştırmanın sosyal, ahlaki duygu ve yargılarda önemli olduğu (Malti ve Muholzer, 2013) saptanmıştır.

Özel gereksinimli çocuklardaki duygu ve davranış problemlerini genel olarak inceleyen araştırmalarda; bir çalışmada kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerinin sorunları; akademik, davranışsal, mobilite/erişilebilirlik, sosyal, ulaşım sorunları olarak beş grupta toplanmıştır. Öğretmenler çocukla doğrudan çalışarak ve okul personeliyle iş birliği yaparak akademik sorunları; öğrenci-öğretmen girişimleriyle sosyal sorunları; okul ve aile iş birliği ile davranışsal, ulaşım, mobilite sorunlarını çözdüklerini ifade etmişlerdir (Crouch ve Keys, 2014).

Fletcher (2009), kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrencilerin % 10’unda ciddi duygusal sorunlar olduğunu ve bu sorunların akademik becerilerini ve özellikle matematik başarısını azalttığını; Güner-Yıldız (2015); genel eğitim sınıflarındaki hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; % 34.11’inde görev dışı davranış, derslerin % 7.31’inde problem davranış sergilediklerini saptamıştır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların performans göstermeyen, işbirliği yapmayan çocuklar olduğu (Tremblay, Richer, Lachance ve Cote, 2010); üç-altı yaşındaki zihinsel yetersizliği olan çocukların daha az yakınlık kurdukları, daha bağımlı oldukları ve daha fazla çatışma ve öğretmenleriyle kötü ilişkiler yaşadıkları (Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007); özel gereksinimli bireylerin yıkıcı davranışlarının erken çocukluk



döneminde başladığı, ebeveynlerin müdahaleleriyle azaltılabileceği; ebeveynlerin çocuklarına ulaşmayı ve tedavi ettirmeyi düşündüklerini ancak bazı engellerle karşılaştıklarını (Koerting, Smith, Knowles, Latter, Elsey, McCann, Thompson ve Sonuga-Berke, 2013) ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde öfke kontrolü sorunu olduğu (Hamelin, Travis ve Stormey, 2013); down sendromlu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz ve problem davranışlarının daha fazla olduğu; bu çocuklarda anksiyete, içselleştirici belirtiler, dikkat eksikliğine daha fazla rastlandığı (Shashi, Veerapndiyan. Schoch, Kwapll, Keshavan ve Hooper , 2012); otizm spektrum bozukluğu olanlar ve zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerde streotipik davranış, kendine zarar verme ve saldırganlık davranışlarının daha fazla görüldüğü; bu davranışların çocuklukta başlayıp, ileriki yaşlarda sürdüğü; davranış değiştirme programlarının yaşam boyu sürmesi gerektiği (Matson ve Rivet, 2008); zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin iştah, kilo kaybı, kendini suçlama, intihar, güven kaybı ve kabızlık gibi depresyon belirleyici problemlerinin daha yüksek olduğu (Tsiouris, Mann, Patti ve Stormey, 2004); bu bireylerin endişe, korku, iletişim ve davranış sorunları gibi birbiriyle ilişkili sorunları daha fazla yaşadıkları (Gibbs, Brown ve Muir, 2008); çocukluklarında duygu ve davranış problemlerinin daha fazla olduğu ve öğretmen desteğine daha fazla gereksinimleri olduğu (Lowe , Allen, Jones , Brophy, Moore, ve James, 2007); Finlandiya’da hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklarda yıkıcı davranışlar, orta ve ağır olanlarda sosyal, iletişim ve etkileşim problemlerinin daha yaygın görüldüğü (Koskentausta ve Almpvist, 2004); kaynaştırmaya devam eden erkek çocukların davranış problemlerinin kız çocuklardan daha yüksek olduğu, çocukların yaşları arttıkça davranış problemlerinin de arttığı (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005); zihinsel yetersizlik düzeyi arttıkça, davranış problemlerinin de arttığı (Güneş, 2008); işitme yetersizliği olan çocukların % 29’unda davranış problemi olduğu ve geç tanılanan çocuklarda daha fazla problem olduğu (Sunal ve Çam, 2005); işitme yetersizliği olan 10-17 yaş çocuklarının yaşları büyüdükçe saldırganlık davranışlarında artış olduğu (Babaroğlu, 2016); Manchester Üniversitesinde yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en yaygın problem davranışlarının uyumsuzluk ve yıkıcı davranışlar olduğu; bu çocukların her duygu ve davranış problemleri kategorisinden birden fazla problem davranışa sahip olduğu (Lowe ve ark., 2007); Pakistan’da özel eğitim



öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin de en çok karşılaştıkları sorunların öğrenme problemleri, dikkatsizlik, itaatsizlik, saldırganlık, yalan söyleme ve saygısızlık olduğunu ve bu problem davranış sorunlarının nedenlerini olumsuz ebeveyn yaklaşımları, aşırı medya kullanımı (Imran, Rahman, Chaudhry ve Asif, 2018) olduğu belirtilmektedir.

Problem davranışları önleme, baş etmede ve azaltmada bazı yöntemler etkili bulunmuştur: Kendi kendini izleme, geri bildirim verme, teknoloji, oyun (Bruhn, McDaniel ve Kreigh, 2015); sosyal yeterlik geliştirmekte futbol programı (Özer , Baran, Aktop , Nalbant , Anglamis ve Hultzler, 2012); tırnak yemede sözel istem yaklaşımı (Waller, Kent ve Johnson, 2007); kendine zarar verme davranışında uygulamalı davranış analizi (Furniss ve Biswass, 2012); okuldan kaçma davranışında uygun yolları öğreten strateji kullanımı (Pennington , Strange, Stenhoff, Delano ve Ferguson, 2012); problem davranışları önlemede hikaye anlatımı (Young, Fenwick, Lambe ve Hogg, 2011); ortak ilgide ve etkileşimli katılım da artışta yoğun etkileşim modeli (Barber, 2008); problem davranışları azaltma ve yönetmede tabela uygulaması (Hudson, Cameron ve Matthews, 2008); problem davranışları azaltmada AAC modeli (Hetzroni, 2003); öğrenme ve davranış sorunları azaltmada RTI modeli (Grosche ve Volpe, 2013); davranış destek modeli (Kane, Head ve Cogan, 2004); Sudan’da din eğitimi (Shennan, 2012); okul performansı değerlendirmeleri ve disiplin uygulamaları (Jones ve Smith, 2004); destek eğitim (Shearman, 2003); başarıyı artırmada olumlu davranış destek sistemi (Hill ve Brown, 2013); uygulamalı davranış analizi (Bildt , Sytema, Kraijer, Sparrow ve Minderaa , 2005); ebeveyn ve öğretmenlere danışmanlık (Becker, 2014); medya temelli uygulamalar (Montgomery, Bjonstad ve Dennis, 2009); Belçika’da FIE programı (Schnitzer, Andries ve Leeber,2007); Batı Virginia’da bilgisayar teknolojisiyle eğitim (Martin ve Wienke, 1998); nörogelişimsel bozukluklarla ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesi (Lara-Cruz ve ark., 2020) bunlardan bazılarıdır.

Özel gereksinimli olan çocukların duygu ve davranış problemlerini karşılaştıran çalışmalar incelendiğinde; Kanada’da özel gereksinimli çocukların kabulü için ekosistem modeli uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında kaynaştırma kapsamında olan ve özel eğitim okullarındaki çocuklar karşılaştırılmıştır. Kaynaştırma kapsamındaki çocukların daha fazla içselleştirici davranışa sahip olduğu; özel eğitim okullarındaki çocukların ise kendileri hakkında daha olumlu görüş, daha az içselleştirici davranışlara



sahip oldukları ve ebeveynlerinin de çocuklarına yönelik daha olumlu bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır (Heath ve ark., 2004).

Başka bir araştırmada, Avusturya'nın Graz kentinde anasınıfından başlayarak, ilkokul beşinci sınıfın sonuna dek özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin benlik algısı, sosyal katılımları değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin daha az sosyal katılım gösterdikleri ve bu durumun dolaylı saldırgan davranışlarla sonuçlandığı görülmüştür (Schwab, Gebhardt, Kramer ve Gasteiger-Kliapera, 2015).

Özel eğitim okulları ve genel eğitim sınıflarına devam eden çocukların akademik başarıları ve davranışlarındaki ilerlemeleri inceleyen bir çalışmada, iki okul yılı boyunca karşılaştırılan zihin yetersizliği olan çocuklardan özel eğitim okuluna devam eden çocukların, genel eğitim sınıflarındaki çocuklara nazaran okuma-yazma becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettikleri ancak matematik ve uygun olan davranışlarındaki ilerlemeleri arasında fark bulunamamıştır (Dessemontet, Bless ve Morin, 2012).

Davranış problemleri olan öğrencilerin reddedilmesi kaynaştırma sınıfları için ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri çocuklarının kaynaştırma kapsamında dışlanmasını istemedikleri için özel eğitim okullarını tercih edebilmektedirler. Yapılan çalışma; davranış problemi olan özel gereksinimli çocukların her iki sistemde de sevilmediğini ve kendilerini yabancı gibi hissettiklerini ortaya konmuştur (Mand, 2007).

Başka bir karşılaştırma çalışmasında; kaynaştırma eğitimindeki zihin yetersizliği olan öğrencilerin pragmatik dil, sosyal beceri ve akademik yeterliliklerinin, normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu, problem davranışlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kıyak ve Diken, 2018).

Otistik, zihin yetersizliği olan ve olmayan çocukların davranış problemlerinin karşılaştırıldığı çalışmada; otistik, zihin yetersizliği olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış problemlerinin yüksek olduğu; otistik ve zihin yetersizliği olan çocuklarda daha fazla hiperaktivite davranışına rastlandığı saptanmıştır (Totsika ve ark., 2011).

Duygu ve davranış problemleri olan çocukların, tipik akranları, öğretmenler ve okul ortamına ilişkin olumsuz etkilerinin incelendiği çalışmada; en olumsuz etkileyen



bireylerin zihin yetersizliği olan bireyler oldukları saptanmıştır (Hasting ve Oakford, 2003).

Uğurlu (2019), farklı yetersizlik gruplarındaki çocuk ve gençlerin duygu ve davranış bozukluklarını karşılaştırarak değerlendirdiği çalışmada; yetersizlik türü ve duygu ve davranış bozuklukları arasında anlamlı farklılık olduğunu; duygu ve davranış bozukluklarından en yüksek puanı otistik, en düşük puanı görme yetersizliği olanların aldığını; erkeklerin kızlara göre daha yüksek puanı aldığını ve çoklu yetersizliği olanların, olmayanlardan daha yüksek puan aldıklarını; eğitim kademesinin ilerlemesiyle duygu ve davranış bozukluklarının arttığını; çocuk ve gençlerin yetersizlik türlerine göre gösterdikleri duygu ve davranış bozukluklarının farklılaştığını saptamıştır.

Çiçekçi (2000) zihin, görme, işitme yetersizliği olan ve olmayan bireylerin davranış sorunlarını karşılaştırdığı araştırmasında, en fazla sorun yaşayan yetersizlik grubunun zihin yetersizliği olanlar olduğunu saptamıştır.

Şipal (2002) işitme yetersizliğine sahip olan ve olmayan 7-12 yaş çocuklarının sosyal uyum ve davranış problemlerini incelediği araştırmasında, işitme yetersizliğine sahip çocukların, tipik akranlarından daha fazla davranışsal problem sergilediği; kız çocuklarının erkeklerden daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemleri sergilediğini bulmuştur.

Poyraz Tüy (1999); işitme yetersizliğine sahip olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemlerini karşılaştırdığı çalışmada; iki grubun içselleştirilmiş davranış problemlerinde fark olduğu, işitme yetersizliğine sahip çocukların yetersizliklerinin derecesi arttıkça, içselleştirilmiş davranışlarının da arttığı, cinsiyet değişkeninin sosyal beceriler ile davranış problemleri arasındaki ilişki üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocukların problem davranışlarını inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin tutum, davranış ve özellikleri, problem davranışların nedenleri, problemleri davranış gösteren özel gereksinim çocuğa karşı akran, kardeş tutum ve yaklaşımları, bu davranışları önlemeye yönelik etkili yöntem ve uygulamalara rastlanmıştır. Ancak gerek farklı yetersizlik gruplarını karşılaştıran, gerekse yetersizliği olan ve olmayan çocukları karşılaştıran sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırma bu gereksinimden kaynaklanmıştır.



Özel eğitimdeki özel gereksinimli gruplar arasında zihin, dil ve konuşma sorunları ve öğrenme güçlüğünden sonra en sık rastlanan ve en kalabalık gruplardan birisi duygu ve davranış bozukluğu gösteren çocuklardır. Her özel gereksinimli gruptaki çocuklarda engellerine, yaş, cinsiyet özelliklerine, aile ve öğretmen tutumlarına, yaşadıkları çevre koşulları, yetersiz sosyal becerilerine bağlı olarak duygu ve davranış problemlerine rastlanabilmektedir. Araştırma bu yönüyle bu problemleri belirlemesi açısından önemli görülmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesindeki engellerden birisi de kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin problem davranışlarıdır. Bu davranışlar; kaynaştırma sınıfındaki etkili eğitim uygulamalarını, sınıf öğretmenini, sınıftaki tipik gelişim gösteren akranları, çocuğun kendisi, ailesi ve yakın çevresini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yönüyle araştırmanın Türkiye’de uygulanan kaynaştırma çalışmalarının daha başarılı olarak uygulanabilmesi için destekleyici bir belirleme çalışması olacağı düşünülmektedir.

Türkiye ve dünyada oldukça güncel bir konu olan saldırgan davranışlar, şiddet, çok yaygın görülen depresyon vb. duygu ve davranış bozuklukları düşünüldüğünde; bu çalışmanın özel gereksinimli öğrencilerdeki duygu ve davranış sorunlarını belirlemesi, tipik akranlarıyla karşılaştırması açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmanın kaynaştırma eğitimi veren öğretmen, uzman, okul yöneticileri, bu çocukların aileleri ve özel eğitim alanında çalışan profesyonellere, bunun yanı sıra özel gereksinimi olmayan çocuğa sahip ailelere, bu öğrencilerle çalışan öğretmen, uzman ve profesyonellere yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin duygu ve davranış bozukluklarını değerlendirerek karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin duygu ve davranış bozuklukları alanlarında;

- a) Özel gereksinimi olup olmamasına göre;
 - 1) İçe yönelim bozukluklarında;
 - 2) Dışa yönelim bozukluklarında;
 - 3) Sosyal sorunlar;



- 4) Düşünce sorunları;
 - 5) Dikkat sorunlarında;
- b) Cinsiyetlerine göre; anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma insan grupları arasındaki farklılıklarının nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerindeki bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çalmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmeyip, Bolu il merkezinde kaynaştırma yoluyla eğitim alan tüm özel gereksinimli öğrencilere ulaşılmıştır.

Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarına devam eden 114 kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrenci ve bu öğrencilerle aynı sınıfta olan ve özel gereksinimi olmayan, aynı cinsiyette, ortalama başarıya sahip 107 tipik akran öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Erol ve Şimşek (2010) tarafından geliştirilen 6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeği öğretmen bilgi formu (TRF/6-18) kullanılmıştır.

Bu ölçek, çocuğun okuldaki işlevselliğini öğretmen, okul yöneticisi, danışman ya da özel eğitimci tarafından yanıtlanan bir ölçek olup; uygulayıcıların algılarına göre çocuğun işlevselliğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin; anksiyete, depresyon ve somatik yakınmalardan oluşan içe yönelim; kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlardan oluşan dışa yönelim, sosyal sorunlar, düşünce sorunları, dikkat sorunları gibi alt testleri



mevcuttur. TRF testinde 8 sendrom alt testleri DSM ile uyumlu bulunmuş, iç tutarlık katsayısı .94, .95 ve .96 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı, içerik ve ölçüt geçerliği ve uyum geçerliği yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler için öncelikle Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Bolu il merkezindeki kaynaştırma yoluyla eğitim veren okulların listesi ve öğrenci sayıları alınmıştır. Ulaşılabilirlik açısından ve sayılarının yetersiz olmasından ötürü, Bolu ilçelerindeki okullar araştırmaya dahil edilmeyip, araştırma Bolu il merkezindeki kaynaştırma eğitimi veren ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır. 2014 Ocak-Şubat aylarında öncelikle etik kurul izni ve il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.

2013-2014 bahar döneminde gerekli izinler (etik kurul, Milli Eğitim Müdürlüğü izni) alındıktan sonra, okullara gidilerek ön bilgilendirme ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretlerde önce okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlerle uygun olduklarında (daha çok teneffüs saatlerinde ve öğretmenler odasında; eğitimlerini aksatmayacak şekilde) tanışılmış, kısa bir tanışma sohbeti gerçekleştirilmiştir. Sınıflarındaki araştırmaya alınacak olan tipik akranı nasıl belirleyecekleri, ölçeği nasıl dolduracakları ve araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir.

Bilgilendirmenin ardından bir sonraki ziyarette ölçekler, öğretmenlere teslim edilmiş ve ölçekleri doldurmaları için 15-20 günlük bir süre verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden araştırmacı tarafından okullara gidilerek ölçekler toplanmış ve öğretmen ve okul yöneticilerine teşekkür edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak Manova ve izleme anova ile değerlendirmeler yapılmıştır. Normal dağılım gözlenmediğinden Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.



Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar ve yorumlarla özetlenecektir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Yetersizliği Olup Olmaması ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğrenciler	N
Kaynaştırma öğrencisi	114
Akran öğrenci	107
Kız	94
Erkek	127

Tablo 1'e göre araştırmaya 114 kaynaştırma öğrencisi, 107 akran öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 94'ü kız, 127'si erkektir.

Tablo 2.

Kaynaştırma Öğrencisi ve Akran Öğrencilerin TRF Puanlarının Karşılaştırılması

	sd	F	p	Kısmi Etakare
Anksiyete	1	177,123	.000	.076
Depresyon	1	975,043	.000	.276
Somatik	1	140,671	.000	.115
Sosyal	1	547,826	.000	.172
Düşünce	1	755,928	.000	.220
Dikkat	1	2110,890	.000	.346
Kural	1	769,039	.000	.145
Saldırganlık	1	27,105	.000	.111

Tablo 2'de özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin davranış ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA uygulamasındaki verilerine göre davranış ölçeğinin içe yönelim, dışa yönelim, sosyal, dikkat ve düşünce sorunları puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, yetersizliği



olan ve olmayan öğrencilerin davranış ölçeği faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Milks $\chi^2(2,216)=.592, p < .001 \eta^2 p=.17$).

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin TRF Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	sd	F	p	Kısmi Etakare
Anksiyete	1	.081	.777	.000
Depresyon	1	4,285	.040	.019
Somatik	1	.144	.705	.001
Sosyal	1	.690	.407	.003
Düşünce	1	.639	.425	.003
Dikkat	1	.244	.622	.001
Kural	1	5,201	.024	.023
Saldırganlık	1	4,152	.043	.019

Tablo 3’de cinsiyetlerine göre öğrencilerin davranış ölçeği faktör puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin MANOVA sonuçlarında öğrencilerin ölçeğin depresyon ve saldırganlık puanlarında anlamlı farklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($F(1,217)=.48, p < .05 . \eta^2 p= .000$) Depresyon faktör puanlarında kızlar, saldırganlık faktör puanlarında da erkeklerin puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tüm faktör alanlarında yetersizliği olan öğrencilerin puanları daha yüksek olarak bulunmuştur.

Tartışma

Araştırmada kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin duygu ve davranış bozuklukları karşılaştırıldığında; davranış ölçeği faktörleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır. Özel gereksinimli olan öğrencilerin duygu ve davranış bozuklukları, özel gereksinimi olmayan tipik akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu



kaynaştırmadaki problem davranışları inceleyen genel araştırmalarla ilişkilendirildiğinde; Fletcher (2009)'ın kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrencilerin ciddi duygusal sorunları olduğu verisini destekler niteliktedir.

Ölçekleri dolduran öğretmenler, öğrencileri sınıf ortamında gözlemlemişler ve buna dayanarak problem davranışları işaretlemişlerdir. Bu yönüyle araştırmanın bu bulgusu Güner-Yıldız (2015)'ın genel eğitim sınıflarındaki öğrencilerde görev dışı davranışlar ve problem davranışlar gözlemlemesi verilerini desteklemektedir. Shashi ve ark. (2012); down sendromlu çocukların sosyal becerilerinin yetersiz, daha fazla problem davranışa sahip, anksiyete, içselleştirici belirtiler, dikkat eksikliği yaşayan çocuklar olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma kapsamında down sendromlu çocuklar da bulunmaktadır. Ölçeğin anksiyete, dikkat, sosyal sorunlar ve içselleştirici belirtiler kapsamında özel gereksinimi olan çocukların puanları daha yüksektir. Yine özel gereksinimli olan çocukların duygu ve davranış problemlerinin daha yüksek olduğu (Tsiouris, Mann, Patti ve Stormey, 2004; Gibbs, Brown ve Muir, 2008; Lowe ve ark., 2007; Imran, Rahman, Chaudhry ve Asif, 2018; Koskentausta ve Almqvist, 2004) araştırmalarının verileriyle paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenler özel eğitim öğretmeni olmayıp, sınıf öğretmenleridir. Dolayısıyla davranış problemlerini önlemede, baş etmede uygun yöntemleri kullanma konusunda yeterince bilgi sahibi olmayıp, bu konudaki etkili yöntemleri kullanmamış olabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerde mesleki yeterliliklerinin problem davranışlarda etkili olduğu (Yan ve Sin, 2014) araştırmasının verilerini, araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmadaki öğretmenler kaynaştırmayı benimsememiş olabilirler, bu yüzden bu öğrencilerin problem davranışları daha yüksek olabilir. Bu bağlamda bu yönüyle Opoku, Cuskelly, Pedersen ve Rayner (2020)'ın bulgularıyla, araştırma bulgusu ilişkilendirilebilir. Özdemir (2010)'e göre, kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenler daha çok öğrencilerinin akademik becerilerini desteklemekte, öğrencilerin sosyal, duygusal gelişimini desteklenmeyi, duygu ve davranış sorunlarıyla baş etmeyi ihmal edebilmektedirler. Akademik başarı, akran kabulü ve sosyal beceriler birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkilidir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki öğretmenler akademik



becerilere, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyecek, akran kabulünü geliştirecek becerilerden daha fazla yer vermiş olabilirler.

Yine özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin olumsuz tutumları, çocuklarına verdikleri yanlış ve yetersiz eğitiminden ötürü, duygu ve davranış bozuklukları yüksek olabilir. Araştırmada özel gereksinimli olan öğrencilerin sosyal sorunları daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu davranış problemlerini sosyal becerilerle ilişkilendiren araştırmaları destekler niteliktedir. Özel gereksinimli olan öğrencilerin akranlarından kabul görmediği ve tipik akranların onlarla sınırlı yakın ilişkiler kurdukları (Webster ve Carter, 2013; Cutts ve Sigafoss, 2001) araştırmasıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Özel gereksinimli çocukların duygu ve davranışlarını karşılaştıran araştırmalarından; Heath ve ark. (2004) 'ın, kaynaştırma kapsamındaki çocukların daha fazla içselleştirici davranışa sahip olduğu bulgusu, araştırmada hem içselleştirici, hem de dışsallaştırıcı belirtilerin özel gereksinimli öğrencilerde daha yüksek olmasıyla örtüşmektedir. Schwab, Gebhardt, Kramer ve Gasteiger-Kliopera,(2015) araştırmalarında sosyal katılımın yetersiz olmasının saldırgan davranışlarla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Araştırmadaki özel gereksinimli erkek öğrencilerinin saldırganlık puanları ve sosyal sorunlarının yüksek olması Schwab, Gebhardt, Kramer ve Gasteiger-Kliopera bulgularını destekler niteliktedir.

Özel gereksinimli öğrenciler Mand (2007)'in araştırmasındaki saptamasına göre akranları tarafından sevilmiyor, dışlanıyor ve kendilerini yabancı gibi hissediyor olabilirler. Bu yüzden problem davranışlar gelişmiş olabilir. Kıyak ve Diken (2018) kaynaştırma kapsamında öğrenim gören öğrencilerin problem davranışlarının tipik gelişim gösteren akranlardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusu Kıyak ve Diken (2018)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla beraber araştırmada kaynaştırma kapsamında farklı yetersizlik gruplarından olan öğrencilerin bulunması, duygu ve davranış bozuklukların yüksek olması (Çiçekçi, 2000; Poyraz-Tüy, 1999;Şipal, 2002; Uğurlu, 2019) ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Atay (2003)'a göre ihmal ve istismar göre çocuklar, duygu ve davranış problemleri gösterebilmektedir. Bu çocuklar evde, çevrelerinde ya da okul ortamında



fiziksel, duygusal ihmal ve istismar görmüş olabilir. Dolayısıyla problem davranışları bundan kaynaklanıyor olabilir.

Bunun yanı sıra bu çocukların duygu ve davranış bozukluklarının yüksek olması beslenmelerine (Kupolati, MacIntyre ve Gericke, 2014); ailelerinin özellikleri (Embreghts, Du Boris ve Graef, 2010); sağlık sorunlarına (Gracy ve ark., 2018) bağlı olabilir. Araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre davranış ölçeği puanlarının bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan değerlendirmede çocukların depresyon ve saldırganlık puanları üzerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Depresyon faktör puanlarında kızlar, saldırganlık faktör puanlarında da erkeklerin puanları daha yüksek bulunmuştur.

Kırcaali-İftar (2008)'a göre özel eğitim ortamlarında yaygın olarak görülen sosyal ve duygusal gelişim sorunlarından saldırganlık ve içedönüklük görülebilmektedir. Bu bağlamda kızlarda içselleştirici belirtilerden depresyon, erkeklerde saldırganlık görülmesi, Kırcaali-İftar'ın görüşlerini doğrular niteliktedir.

Koerting ve ark. (2013) araştırmalarında, özel gereksinimli olan çocuklarda yıkıcı, saldırgan davranışlar olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada erkek çocuklarda saldırgan davranışların kızlara göre daha fazla görülmesi, Koerting ve ark.'nın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Hamelin, Travis ve Stormey (2013) zihin yetersizliği olan çocuklarda öfke kontrolü sorunu olduğuna odaklanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Hamelin ve ark (2013)'nın görüşlerini kısmen desteklemektedir. Matson ve Rivet (2008), özel gereksinimli çocuklarda saldırganlık davranışının daha fazla olduğunu saptamıştır. Araştırmada erkek çocuklarda daha fazla saldırganlık görülmesi Matson ve Rivet 'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Koskentausta ve Almqvist (2004) yetersizliği olan çocuklarda daha fazla yıkıcı davranış, iletişim ve etkileşim problemleri olduğunu belirlemişlerdir. Saldırgan davranışlar yıkıcı davranışlardır. Depresif bireyler iletişim ve etkileşim problemi yaşamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmada kızlarda depresyon, erkeklerde saldırganlık faktör puanlarının yüksek olması, Koskentausta ve Almqvist'in bulgularıyla örtüşmektedir.

Tsiouris, Mann, Patti ve Stormey (2004) yetişkin özel gereksinimli bireylerde depresyon belirleyici problemler saptamışlardır. Kızlarda depresyon faktör puanlarının yüksek olması araştırmacıların bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Babaroğlu



(2016)'nın işitme yetersizliği olan çocukların yaşları arttıkça saldırganlık davranışlarının arttığı bulgusu, araştırmanın bulgusunu kısmen desteklemektedir. Imran ve ark. (2018) çalışmalarında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerde karşılaştıkları sorunlardan birisinin saldırganlık olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda erkek çocuklarda daha fazla saldırganlık görülmesi, Imran ve ark.'nın bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Kızlarda depresyon faktör puanının yüksek olması içeselleştirici davranış olarak; kaynaştırma kapsamındaki çocukların daha fazla içselleştirici belirtiler olduğunu saptayan Heath ve ark. (2004)'in bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Schwab ve ark. (2015), özel gereksinimli öğrencilerin daha az katılımına bağlı saldırganlık göstermeleri bulgusu, araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Mand (2007)'in bu çocukların dışlanması, kendilerini yabancı gibi hissetmesi bulgusu, araştırmadaki kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin kendilerini dışlanmış ve yabancı gibi hissetmeleri sonucu olarak depresyon ve saldırgan davranışları göstermesi ile açıklanabilir.

Araştırmada erkek çocukların dışsallaştırılmış belirtilerden saldırganlık sergilemesi Şipal (2002)'in bulgularıyla örtüşmemektedir. Poyraz-Tüy (1999), cinsiyet değişkeninin davranış problemleri arasında ilişki üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Araştırmada depresyon ve saldırganlık faktör puanları dışında farklılık bulunması Poyraz-Tüy'ün bulgusunu desteklememektedir.

Türk toplumunda kızlardan genellikle daha basit, pasif cinsiyet rolleri beklenirken, erkeklerden daha aktif, daha girişimci bir cinsiyet rolü beklenmekte; bazen erkeğin saldırgan ve öfkeli olması olağan ve normal bir davranış gibi görülebilmektedir. Kızını dövme-yen dizini döver gibi bir anlayışla bazen Türk toplumunda kız çocukları pasifleştirilmekte, haklarını savunamamakta ve duygu ve düşüncelerini bastırmaktadırlar. Bu nedenden dolayı hem özel gereksinimli, hem de kız çocuk olan bu çocuklar aileleri ve toplum tarafından izole edilmiş, duygularını bastırılmış ve içe dönük davranışları göstererek depresyona sürüklenmiş olabilir. Araştırma kapsamındaki özel gereksinimli erkek öğrenciler ise geleneksel katı, sert erkek rolünü çevresindeki erkeklerden model alarak saldırgan bir tavır sergiliyor olabilir.



Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların duygu ve davranış sorunları arasında ve cinsiyetlerine göre depresyon ve saldırganlık faktör puanlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1) Farklı değişkenlere göre değerlendirmeler yapılabilir.
- 2) Öğretmenlerin demografik özellikleri, kişilik özellikleri kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenebilir.
- 3) Öğretmen belirlemeleri yanında, sınıf gözlemlerine dayalı problemleri davranışlar belirlenebilir. Bu davranışlara öğretmenin tutumu (onaylayıp, onaylamaması, bu davranışlarda hangi yöntemi kullanıyor vb.) incelenebilir.
- 4) Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerle ve tipik gelişen öğrencilerle görüşmeler yapılabilir, nitel veriler eklenebilir.
- 5) Öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri alınabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1) Araştırma bir kaç ilde ya da bir bölgede daha geniş örneklem grubuyla gerçekleştirilebilir.
- 2) Yalnızca nicel yöntemle gerçekleşen araştırma deseni yerine mix desen, tek denekli araştırma yöntemleri, deneysel desenler kullanılabilir.
- 3) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden ve özel eğitim kurumlarına devam eden çocuklar karşılaştırılabilir.
- 4) Öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynlere duygu ve davranış bozuklukları hakkında bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.
- 5) Özellikle pandemi sürecinde eve kapanmanın arttığı bu dönemde bu çocuklara yönelik sportif etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, hobiler önem kazanmıştır. Bu çocukların problem davranışlarının azaltılmasında etkili olan rekreasyon etkinlikleri, online programlar artırılabilir.



Sınırlılıklar

- 1) Araştırmada çocukların özel gereksinim gruplarına göre, yaşlarına, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim durumları gibi değerlendirmeler yapılmamıştır.
- 2) Araştırma yalnızca 2013-2014 Bahar dönemi, Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler ve karşılaştırma grubundaki tipik akranlarıyla sınırlıdır.



Kaynakça

- Adams, P. (2008). Positioning behaviour: attention deficit/hyperactivity disorder (adhd) in the post-welfare education era. *International Journal of Inclusive Education*. 12(2). 113-125. Doi: 10.1080/13606110600790423
- Aine, K., Seán, C., McCarthy, S. ve Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*. 22(2). 161-181. Doi: 10.1080/0885620701269507.
- Akay, M. (2003). Gelişimi tehlike altında olan çocuklar. (Ed. Ataman, A.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (10. Bölüm). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık. 199-215.
- Babaroğlu, A. (2016). Aggression behaviours in children with and without hearing impairment. *International Journal of Psychological Studies*. 8(2). 14-27.
- Bailey, D.B. ve Wolery, M. (1992). Teaching infants and pre-schoolers with disabilities. (2. Basım). [Akt: Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etmek (Ed. Diken, İ.H.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (9. Bölüm.261) Ankara: Pegem Akademi.
- Barber, M. (2008). Using intensive interaction to add to the palette of interactive possibilities in teacher-pupil communication. *European Journal of Special Needs Education*. 23(4). 393-402. Doi: 10.1080/08856250802387380.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. (Ed. Akçamete, G.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (Ünite 3-113-141). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Ed. Baykoç-Dönmez, N.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (1. Bölüm-19-27). Ankara: Eğiten kitap.
- Becker, U. (2014). Inclusive education supporting children with behavioural problems and their reference persons in lower primary school (grades 1-3). *Journal of Special Education and Rehabilitation*. 15(1-2). 24-42. Doi: 10.2478/JSER-2014-0002.



- Beddows, N. ve Brooks, R. (2016). Inappropriate sexual behaviour in adolescents with autism spectrum disorder: what education is recommended and why. *Early Intervention in Psychiatry*. 10. 282-289. Doi: 10.1111/eip.12265.
- Bildt, A.D., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. ve Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49(9). 672-681. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00711.x.
- Boer, A.D., Pijil, S.J., Post, W. ve Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*. 38(4). 433-448. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>.
- Bruhn, A., McDaniel, S. ve Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behaviour problems: a systematic review of current research. *Behavioural Disorders*. 40(2). 102-121.
- Buttner, S., F., Pijil, S.J., Bijstra, J., ve Bosch, E.V.D (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *The Australian Association for Research in Education*. 42. 461-481. Doi: 10.1007/s13384-015-0176-1
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiçekçi, A. (2000). *10-15 yaş grubundaki engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin davranış problemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, A. (2019). Özel eğitim alanı, kaynaştırma, bütünleştirme, kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). (Ed. Ergenekon, Y.). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüelim: Yardımcı destek personel eğitim el kitabı*. (2. Bölüm 17-37). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Cuts, S. ve Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 26(2). 127-141. Doi: 10.1080/13668250020054440.



- Deseburg, B., Jansen, D.E.M.C., Groothoff, J.W., Dijkstra, G.J. ve Reijneveld, S.A. (2010). Emotional and behavioural problems in adolescents with intellectual disability with and without chronic diseases. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(1). 81-89. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2009.01231.x.
- Dessemontet, R.S, Bless, G. ve Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(6). 579-587. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x
- Dockrell, J.E. ve Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties-the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*. 27(3). 369-394.
- DSM-V-TM (2005). Tanı Ölçütleri (Çev. Köroğlu, E.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (2014).
- Eisenhower, A.S., Baker, B.L. ve Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: contributions of behavioural, social and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*. 45(4). 363-383.
- Embregts, P.J.C.M., Du Bois, M.G. ve Graef, N. (2010). Behaviour problems in children with mild intellectual disabilities: an initial step towards prevention. *Research in Developmental Disabilities*. 31(6). 1398-1403.
- Erol, N. ve Şimşek, Z. (2010). *Okul çağı çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçekleri el kitabı*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Fletcher, J.M. (2009). The effects in inclusion on classmates of students with special needs: the case of serious emotional problems. *Education Finance an Policy*. 4(3). 278-299. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/educfinapoli.4.3.278>
- Forlin, C. ve Cooper, P. (2013). Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*. 40(2). 58-64. Doi: 10.1111/1467.8578.12022.
- Freitag, S. ve Dunsmuir, S. (2015). The inclusion of children with ASD: Using the theory of planned behaviour as a theoretical framework to explore peer attitudes.



International Journal of Disability, Development and Education. 62(4). 405-421.
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X-2015.1046818>

Furniss, F. ve Biswas, A.B. (2012). Recent research on aetiology, development and phenomenology of self-injuries behaviour in people with intellectual disabilities: a systematic review and implications for treatment. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(5). 453-475. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01534.x.

Gasser, L., Malti, T. ve Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*. 34(3). 948-958.

Gibbs, S.M., Brown, M.J. ve Muir, W.J. (2008). The experiences of adults with intellectual disabilities and their careers in general hospitals: a focus group study. *Journal of Intellectual Disability Research*. 52(12). 1061-1077. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01057.x.

Gracy, D., Fabian, A., Basch, C.H., Scigliano, M., Maclean, S.A. McKenzie, R.K. ve Redlener, I.E. (2018). Missed opportunities: Do states require screening of children for health conditions that interfere with learning? *Plos One*. 17. 1-13.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190254>.

Grosche, M.ve Volpe, R.J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*. 28(3). 254-269.
<https://dx.doi.org/10.1080/08856257-2013-768452>.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okulöncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi. 63-84.

Güner-Yıldız, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory ve Practice*. 15(1). 177-184. Doi: 10.12738/estp.2015.1.2155.

Güneş, G. (2008) .4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.



- Hamelin, J., Travis, R. ve Sturmey, P. (2013). Anger management and intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 6. 60-70. Doi: 10.1080/19315864.2011b637611.
- Hardman, S., Guerin, S. ve Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*. 30(2). 397-407.
- Hastings, R.P. ve Oakford, S. (2003). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*. 23(1). 87-94. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410303223>.
- Heath, N.L., Petrakos, H., Finn, C.A., Karagiannakis, A., Mclean-Heywood, D. ve Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*. 8(3). 241-259. Doi: 10.1080/1360311042000216910.
- Hetzroni, O.E. (2003). A positive behaviour support: a preliminary evaluation of a school-wide plan or implementing AAC in a school for students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 28(3). 283-296. Doi: 10.1080/1366825031000150955.
- Hill, D. ve Brown, D. (2013). Supporting inclusion of at risk students in secondary school through positive behaviour support. *International Journal of Inclusive Education*. 17(8). 868-881. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.602525>
- Huck, S., Kemp, C. ve Carter. M. (2010). Self-concept of children with intellectual disability in mainstream settings. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 35(3). 141-154. Doi: 10.3109/13668250.2010.489226.
- Hudson, A., Cameron, C. ve Matthews, J. (2008). The wide-scale implementation of a support program for parents of children with an intellectual disability and difficult behaviour. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 33(2). 117-126. Doi: 10.1080/13668250802065885.



- Imran, N., Rahman, A., Chaudhry, N. ve Asif, A. (2018). On the frontline: Exploring the perceptions of Lahore's inner-city school teachers regarding children problems. *Iran Journal of Public Health*. 47(10). 1537-1545. <http://ijph.tums.ac.ir>
- Jones, J. ve Smith, C. (2004). Reducing exclusions whilst developing effective intervention and inclusion for pupils with behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 9(2). 115-129. Doi: 10.1177/1363275204045732.
- Kane, J., Head, G. ve Cogan, N. (2004). Towards inclusion? Models of behaviour support in secondary schools in one education authority in Scotland. *British Journal of Special Education*. 31(2). 68-74.
- Kaner, S. (2003). Duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklar. (Ed. Ataman, A.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. (12. Bölüm-231-261). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Kargın, T. (2018).Kaynaştırma / bütünleştirme eğitimi.(66-90). (Ed. Baykoç, N.).*Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: İzge Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*. 16. 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (2011). Sosyal ve duygusal gelişimi destekleme. (Ed. Eripek, S.) *Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. *Özel Eğitim*. (8. Bölüm.131-144). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını: 1824. Açıköğretim Fakültesi Yayını: 946.
- Kıyak, Ü.E. ve Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan ilkökul kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*. 17(1). 239-254. Doi: 10.17051/ilkonline. 2018.413760.
- Koerting, J., Smith, E., Knowles, M.M., Latter, S., Elsey, H. McCann, D.C., Thompson, M. ve Sonuga-Berke, E.J. (2013). Barriers to, and facilitators of, parenting programmes for childhood behaviour problems: a qualitative synthesis of studies of parents of professionals' perceptions. *European Child ve Adolescent Psychiatry*. 22. 653-670. Doi: 10.1007/s00787-013-0401-2.



- Koskentausta, T. ve Almqvist, F. (2004). Developmental behaviour checklist (DBC) in the assessment of psychopathology in Finnish children with intellectual disability. *Journal of Intellectual ve Developmental Disability*. 29(1). 27-39. Doi: 10.1080/13688250410001662883.
- Kröske, B. (2020) School well-being, social affiliation and perceived support for students in inclusive secondary education. *Unterrichtswiss*. 48. 243-272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Krull, J., Wilbert, J. ve Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*. 33(2). 235-253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>.
- Kupolati, M.D., MacIntyre, U.E. ve Gericke, G.J. (2014). School-based nutrition education: features and challenges for success. *Nutrition ve Food Science*. 44(6). 520-535. Doi: 10.1108/NFS-01-2014-0001.
- Lara-Cruz, A., Angels-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Astudillo-Garcia, C.I., Rangel-Eudave, N.G., Rivero-Rangel, GIM., Montessori, L.E., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E. ve Lazcano-Ponce, E. (2020). Knowledge about neurodevelopmental disorders associated with the acceptance of the inclusive education model, in basic education teachers. *Salud Puplica Mex*. 62. 569-581. <https://doi.org/10.21149/111204>.
- Ling, C.Y.M. ve Mak, W.W.S. (2012). Coping with challenging behaviours of children with autism: effectiveness of brief training workshop for frontline staff in special education settings. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(3). 258-269. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01469.x.
- Lobato, D., Kao, B., Plante, W., Seifer, R., Grullon, E., Cheas, L. ve Canino, G. (2011). Psychological and school functioning of Latino siblings of children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52(6). 696-703. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02357.x.



- Lowe, K. Allen, D. Jones, E., Brophy, S., Moore, K. ve James, W. (2007). Challenging behaviours: prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*. 51(8). 625-636. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00948.x.
- Lunenborg, C.B., Nakken, H., Van Der Meulen, F. ve Ruijsenaars, A.J.J.M. (2011). Additional support for individuals with intellectual disabilities and challenging behaviours in regions of Northwest Europe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 8(2). 92-103.
- Macnab, N., Visser, J. ve Daniels, N. (2008). Provision in further education colleges for 14-to 16- year-olds with social, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*. 35(4). 241-246.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*. 22(1). 7-14. Doi: 10.1080/088562506010.
- Martin, S.M. ve Wienke, W.D. (1998). Using cutting edge technology to prepare teachers to work with children and youth who have emotional/behavioural disorders. *Education ve Treatment of Children*. 21(3). 385-395. <http://search.ebschost.com/login.aspx?direct=true&db=eve&AN=507659382&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>.
- Matson, J.L. ve Rivet, T.T. (2008). Characteristics of challenging behaviours in adults with autistic disorder, PDD-NOS, and intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 33(4). 323-329. Doi: 10.1080/13668250802492600.
- McLeod, S. ve McKinnon, D.H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 42(1). 37-59. Doi: 10.1080/136820601173262.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- Monchy. M.D., Pijil, S.J. ve Zanberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils' with behaviour problems. *European Journal of*



Special Needs Education. 19(3). 317-330.
<https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>.

Montgomery, P., Bjornstad, G.J. ve Dennis, J.A. (2006). Media-based behavioural treatments for behavioural problems in children. *Cochrane Database of Systematic Review.* 1. Doi: 10.1002/146518558.CD002206.pub3.

Olçay-Gül. S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. (Ed. Çifçi Tekinarslan, İ., Öncül, N.). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi.* (1. Bölüm.3-32). Ankara: Vize Akademik.

Opoku, M.P., Cuskelly, M., Pedersen, S.J. ve Rayner, C.S. (2020). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education.* 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10712-020-00490-5>.

Orsati, F.T. ve Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education.* 17(5). 507-525.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>.

Özdemir, S. (2010). Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler.(370-408) (Ed. Diken, İ.H.). *Özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Anglamis, E. ve Hultzler, Y. (2012). Effects of a Special Olympics unified sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities A Multidisciplinary Journal.* 33(1). 229-239.

Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. (Ed. Vuran, S.) *özel eğitim.* (4. Ünite.81-107). Ankara: Maya Akademi.

Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme.* Ankara: Kök Yayıncılık. 13-18.

Pavenkov, O., Pavenkov, V. ve Rubtcova (2015). *Procedia Social and Behavioural Sciences.* 187. 10-15. Doi: 10.1016/j.shspro.2015.03.003.



- Pennington, R., (Strange, C., Stenhoff, D., Delano, M. ve Ferguson, L. (2012). Leave the running shoes at home: addressing elopement in the classroom. *Beyond Behaviour*. 1-7.
- Peter, C.R., Tasker, T.B. ve Horn, S.S. (2015). Parents' attitudes toward comprehensive and inclusive sexuality education. *Health Education*. 115(1). 71-92. Doi: 10.1108/HE-01-2014-0003.
- Poyraz-Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reed, F.D.D., McIntyre, L.L., Dusek, J. ve Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behaviour, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*. 23. 477-489. Doi: 10.1007/s10882-011-9236-2.
- Savi-Çakar, F. (2016). Davranım bozukluğu. (Ed. Avşaroğlu, s.). *Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar*. (1. Kısım.3-16). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schnitzer, G., Andries, C. ve Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 7(3). 161-171. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00093.x.
- Scwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. ve Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour: An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 30(1). 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>.
- Shashi, A., Veerapandiyan, A., Schoch, K., Kwapll, T., Keshavan, M., Ip, E. ve Hooper, S. (2012). Social skills and associated psychopathology in children with chromosome 22q11.2 deletion syndrome: implications for interventions. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56(9). 865-878. Doi: 10.1111/j-1365-2788.2011.01477.x.



- Shearman, S. (2003). What is the reality of ‘inclusion’ for children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom? *Emotional and Behavioural Difficulties*. 8(1). 53-76.
- Shennan, A.A. (2012). The impact of religion on child behaviour problems as perceived by Sudanese parents and teachers. *Sudan Journal of Medical Sciences*. 7(4). 239-244.
- Şipal, R.F. (2002). 7-11 yaş arası işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smoter, B. (2016). The possibilities for a school-supported sex education: between consolidating assumptions and inclusion of the new. *Artykuly Naukowe Scientific Articles*. 11(139). 10-25. Doi: 10.14632/eetp_39.1
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S.D., Crouch, R. ve Keys, C.B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: a qualitative examination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 42. 58-71. Doi: 10.1080/10852352.2014.855060
- Stanforth, A. (2020). You kind of don’t want them in the room’: tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*. 24(12). 1253-1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). Sınıfta davranış kontrolü. (5. Bölüm.241-290). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(1). 41-57.
- Sunal, Ş. ve Çam, O. (2005). *The research on the psychological adaption level of the hearing impaired children in preschool period*. Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health. 12(1). 11-18.
- Totsika, V., Hastings, R.P., Emerson, E., Lancaster, G.A. ve Berridge, D.M. (2011). A population-based investigation of behavioural and emotional problems and



maternal mental health: associations with autism spectrum disorder and intellectual disability. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52(1). 91-99. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02295.x.

Trimblay, K.N., Louis, R., Lise, L. ve Alain, C. (2010). Psychopathological manifestations of children with intellectual disabilities according to their cognitive and adaptive behaviour profile. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. 31(1). 57-60.

Tsiouris, J.A., Mann, R., Patti, P.J. ve Sturmey, P. (2004). Symptoms of depression and challenging behaviours in people with intellectual disability: a Bayesian analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 29(1). 65-69. Doi: 10.1080/13668250410001662856.

Uğurlu, M. (2019). *Farklı yetersizlik türlerinden etkilenen çocuk ve gençlerin duygu ve davranış bozukluklarının belirlenerek değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Vuran, S. (2020). Davranış problemleri ile baş etmek. (Ed. Diken, İ.H.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (9. Bölüm.259-287). Ankara: Pegem Akademi.

Waller, R.J., Kent, S. ve Johnson, M.E. (2007). Using teacher prompts and habit reversal to reduce fingernail biting in a student with attention deficit hyperactivity disorder and a mild intellectual disability. *Exceptional Children*. 3(6). Article. 3.

Webster, A.A. ve Carter, M. (2013). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 38(1). 1-11.

Yan, Z. ve Sin, K. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. 18(1). 72-85. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.7581>.



- Yan, Z. ve Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the theory of planned behaviour. *Cambridge Journal of Education*. 45(2). 205-221. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203>
- Young, Hl, Fenwick, M., Lambe, L. ve Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*. 26(2). 127-142. Doi: 10.1080/08856257.2011.563603.
- Zhang, J.J., Li, N.X. ve Liu, C.J. (2010). Associations between poor health and school-related behaviour problems at the child and family levels: a cross-sectional study of migrant children and adolescents in Southwest Urban China. *Journal of School Health*. 80(6). 269-303.



Abstract

Inclusive education is an approach that enables children with special needs to go to schools that their peers attend. For a successful inclusion, all school personnel must accept and support the student with special needs, and the education needs of not just the students with special needs but the needs of peers with typical development must also be fulfilled optimally. The 2018 Special Needs Services also include the statement that foresees students with special needs attending education the same class and at the same time as their peers by inclusion/integration education in all types and all levels of education. The inclusion practices, which are included to the legal aspects, have benefits for the children with special needs, their peers with typical development, classroom teachers and parents. However, there are factors that have an adverse impact on the inclusive environment from time to time. One of these factors are the problem behaviours. Problem behaviours are not unique only to the student with special needs and they can be seen in children with normal development, adolescents and adults also.

Problem behaviours originating from different causes can be classified in different ways and can occur in different environments. When problem behaviours in inclusive applications are examined, we see studies that research the effect of characteristics of the teacher on the problem behaviours of the inclusive student, coping with problem behaviours, effective programs aiming at prevention and improvement, attitudes of peers, studies based on general literature review, studies that evaluate the problems in inclusive classes and comparison of problem behaviours of different disability groups.

However, studies that compare the problem behaviours of children with and without special needs in inclusive students are very limited. The study resulted from this necessity.

Aim: The aim of this study is to evaluate and compare the emotional and behaviour disorders of children with and without special needs in inclusive education.

Method:

Research design: Research is a causal-comparison research, which is one of the quantitative designs.



The whole population was reached in the study instead of sampling in the study.

Study Group: The study was conducted with 114 students with special needs who were attending primary school education at provincial centre of Bolu and 107 students without special needs and medium achievement level, who were of the same sex and who attended the same class as the inclusive students.

Behaviour rating scale -teacher report form (TRF/6-18), which was developed by Erol & Şimşek (2010) for rating children and young individuals, was used as a data collection tool.

The scale has 8 syndrome sub-tests such as internalization, externalization, social thought, attention problems etc. and it is compliant with DSM and internal consistency, structure, contents, criteria and convergent validity processes were completed.

Subsequent to obtaining of necessary consents (consent of the ethics committee and National Education Directorate), pre-visits were made to the schools and the principals and inclusive class teachers were briefed on how the scale to be applied will be filled.

Subsequently, the researcher left the scale forms at the schools and gave a period of 15-20 days to the teachers for them to be filled.

Data analysis was made with the use of SPSS package program with the Manova and follow-up Anova. Bonferroni correction was made as a normal distribution was not observed.

Findings: As a result of the findings obtained, the Manova outputs in the comparison of emotion and behaviour disorders of students with and without special needs showed that there are significant differences in terms of the behaviour scale factors of students with and without special needs and that the scores of students with special needs were higher in the areas of all factors.

Comparison of the students in the study in terms of sex showed significant differences in the depression and aggression scores of the scale. The depression scores were found to be higher in girls and aggression scores were higher in boys.

Discussion: Findings of the study are support the findings of similar studies.



Conclusion and recommendations: Factors such as the teachers of inclusive education being class teaches and their insufficient knowledge on methods used for prevention of and coping with problem behaviours compared to special education teachers, absence of peer acceptance in the classroom, lower social inclusion of children with special needs and their isolation are observed in the study outputs.

Moreover, serious behaviour problems may have been observed in special needs students as a result of lack of good functioning of supporting special education, repudiation of the inclusive approach by school management and teachers and their negative attitude towards the inclusion applications, and their inadequacy in terms of knowledge necessary for inclusion (Individualized Education Program preparation, characteristics of children with special needs, effective classroom techniques, preparations before inclusion etc), which are among the problems of inclusive education in Turkey.

Limitations of the study and recommendations: The research is limited to only one provincial centre. A larger population could be possible (such as several regions, several provinces of Turkey). Opinions of the children themselves and their families were not collected. Research is limited to quantitative data. Different research designs may be used in the future. A model in behaviour problem prevention and its effect may be examined. This study only presents the current situation.

Focus may be placed on what can be done for changing and improving the problem behaviours of children by the teachers and families for solution.

In-service training may be organized for the teachers and attendance can be ensured to these. Online training problems, which are preferred more due to the pandemic and which can be realized easier, may be prepared.

In addition to the Education Data-processing Network programs aiming at the family and children online programs such as yoga, breathing therapy, leisure time activities, entertaining exercise programs, in which the families and children can relax and participate together, may be organized.



MİLLÎ EĞİTİM ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ VE YAZIM KILAVUZU

A. GENEL POLİTİKALAR

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi; Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan altı aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide; özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir.

1. AMAÇ

Eğitim, öğretim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanlarına ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel ve akademik platformlarda paylaşılmasına ve tartışılmasına fırsat sunmaktır.

2. KAPSAM

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisinde eğitim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ve güncel olma ölçütleri dikkate alınır.

3. YAYIN İLKELERİ

Dergide yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarasına yer verilmelidir.

4. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir.

Bu aşamada yazılar üç açıdan ele alınır;

a. Başvuru şartlarına uygunluk

İstenilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak gönderilmesi



b. Derginin yazım kurallarına uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imlâ kuralları, makale kelime sayısı, öz kelime sayısı, anahtar kelime sayısı, yabancı dildeki karşılıklarının uyumu, kaynakça kuralları vb.

c. Derginin kapsamına ve bilimsel gerekliliklere uygunluk

Ön inceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış üç hakeme gönderilir. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci ortalama üç ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi Dergipark Sayfasındaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak yer almaktadır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yayınlanacak yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından yapılabilir. Yayınlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <https://orgm.meb.gov.tr/> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve Dergipark'ta yayımlanır. Derginin ilk sayısı ile ilgili iş ve işlemler MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yürütülür.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Telif Hakkı Devri formunun olup olmadığı kontrol edilir. Daha sonra Etik Kurulu Onayı gerektiren araştırma makalelerinde Etik Kurul Onayında yer alan izinle ilgili bilgilerin (etik kurul adı, tarih ve sayı numarası) makalenin yöntem bölümünde ve ayrıca makalenin ilk/son sayfasında yer alıp almadığı incelenir. Her makale için Etik Kurul Onayı gerekmez. Olgularında ise bilgilendirilmiş gönüllü onam/olur formunun imzalandığına dair bilgilerin olup olmadığı teyit edilir. Herhangi bir eksiklik olması halinde, gerekli evrak ve bilgilerin sağlanması için çalışmanın sorumlu yazarına iletilir. Bu aşamadan geçen çalışmalar şablon ve yazım kurallarına uygunluk açısından değerlendirilir.



Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü, amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin araştırma bulgularıyla uyumu, eğitime katkıları vb. şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca derginin kapsamı dışında yer alan çalışmalar, diğer koşulları sağlayıp sağlamadığına bakılmaksızın iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz.

Bazı çalışmaların iadeyi gerektirmeyecek ölçüde eksiklikleri olması halinde sistem üzerinden yazara mesaj gönderilerek düzeltme istenir. Bu mesajların takibi yazarın sorumluluğundadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate, turnitin vb.) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar verme yetkisi Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzeltme isteğinde bulunabilir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi açısından Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Dergide maksimum benzerlik oranı, dergi şablonu, kaynakça ve ekler hariç olmak, aynı kaynaktan yapılacak alıntılarda –kendi yayınları dahil- benzerlik oranı % 3'ten az olmak ve tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere, %10'a kadar kabul edilebilir. Benzerlik oranı eğer %10-15 arasında ise bu durumda makaleler yazarlarına geri gönderilerek düzeltmesi için geri gönderilir. Benzerlik oranı %15'in üzerinde olan çalışmalar ise doğrudan reddedilir.

B. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

1. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir, ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- APA 6 yazım kurallarına uygun olmalıdır. Yazılarda Türk Dil

Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

2. YAZIM KURALLARI

Gönderilen makaleler yayın etiğine ve APA 6 yazım kurallarına uygun olmalıdır. Makalelerin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- a. Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır.
- b. Makale türü yazılmalıdır.
- c. Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri, ORCID

bilgileri belirtilmelidir.

- ç. Türkçe ve İngilizce özet ile anahtar kelimeler yer almalıdır.

d. Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli, tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalıdır.

- e. Katkı (varsa) belirtilmelidir.
- f. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

2.1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemelidir, Başlık 12 punto Times New Roman yazı karakterinde, satır aralığı tek olacak şekilde sayfa ortalanarak yazılmalıdır. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 1'e bakınız.

Tablo 1.

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlamış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başı.</i>



2.2. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar ad ve soyadları ilk harfleri 12 punto büyüklüğünde, koyu renkte ve Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Ayrıca adresler normal eğik karakterle yazılmalıdır.

2.3. Makale

2.3.1. Öz, Abstract, Summary

2.3.1.1. Öz

Öz kısmı 150-250 kelime arasında olmalıdır. Öz, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve bulguları) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özün başlığı “Öz” şeklinde ortalanmış ve koyu olarak yazılmalıdır. Metin kısmı iki yana yaslı ve 9 punto ile yazılmalıdır. Tek paragraf olmalıdır. Öz içinde; yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak anahtar sözcük yazılmalıdır. Makalenin “öz” başlığı altındaki tüm sayılar rakamla yazılmalıdır. Anahtar sözcükler en az üç, en fazla yedi kelime olacak şekilde, sadece küçük harflerle aralarına virgül konularak yazılmalıdır.

2.3.1.2 Abstract

Abstract bölümü, Türkçe makalelerde İngilizce olmak üzere 150-250 kelime arasında çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve bulguları özetlenerek yazılır.

2.3.1.3 Summary (Geniş Özet)

Makalede varsa Ekler, yoksa Kaynakça kısmından sonra 750-1000 sözcük uzunluğunda geniş İngilizce özete yer verilmelidir. Bu özet, araştırmanın amacı, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler başlıklarını içerecek şekilde olmalıdır. Ayrıca makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde düzenlenmelidir. Geniş özette aynen alıntıya yer verilmemeli; tablo veya şekil kullanılmamalıdır. Makalenin dili Türkçe ise geniş özet İngilizce olmalıdır.

2.3.2. Ana Metin: Çalışmada konuyla ilgili araştırmaların özetlendiği ve çalışmanın amacının belirtildiği bir *giriş bölümü* yer almalı; *yöntem kısmında* araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama araçları, geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, sınırlılıkları, gerekli ise etik kurul onayı yöntem kısmında detaylandırılmalıdır. *Bulgular kısmında* Girişte belirtilen alt problem veya hipotezlerin sunulduğu sırasına uygun biçimde analiz sonuçları tablo, şekil, grafik ya da

resimler yolu ile açıklanır. *Tartışma kısmında* araştırmanın bulguları diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılır ve tartışılır. Ardından bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulur. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır ve varsa alt başlıklar verilmelidir. Makale A4 boyutunda sayfa üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm’lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar 4000 ile 6000 sözcük arasında olmalıdır.

2.3.2.1. Giriş bölümünde, problemin neden önemli olduğu, araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları, araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları, kurama ve uygulamaya olan katkıları ile araştırmanın amacı ve alt amaçları yer almalıdır.

2.3.2.2. Makalenin yöntem bölümünde, araştırma modeli, evren-örneklem/çalışma grubunun seçim süreci, kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.), deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

2.3.2.3. Makalenin bulgularının sunulduğu bölümde, araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Bununla birlikte bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde gerekli görülen betimsel istatistikler de rapor edilebilir.

2.3.2.4. Makalenin bulgularının tartışıldığı, sonuç ve önerilerin yer aldığı bölümde, bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği ile birlikte desteklenmiyorsa muhtemel nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir. Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında bulgular tartışılmalıdır.

2.3.2.5. Makalenin kaynakça bölümünde, “Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğer harfler küçük olacak şekilde yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına



ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı ile ilgili 6.6.Kaynaklar Dizini bölümünden yararlanınız.

2.3.2.6. Makalenin ekler bölümünde, araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir.

2.3.3. Tablo ve Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. “1”den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır. Şekil alt başlığı, baş harf büyük ve italik olarak yazılmalı ve koyu olmamalıdır. Şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır.

6.3.4. Çizelgeler: Şekiller gibi “1”den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olmalı, her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

6.3.5. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (en az 300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır. Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağını düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

6.3.6. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi parantez içinde verilir: Köksoy (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda, alfabetik sıra izlenir ve kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konularak aşağıdaki gibi yazılır:

(Aktaş, 1990; Bilgegil, 1970; Kaplan, 1974)

b. Metin içinde 6 yazardan daha fazla yazarı olan çok yazarlı yayınlara değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazarın soyadı belirtilmeli, diğerleri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975)

c. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, aktaran; Çelik, 1998)

ç. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(A.Tarakçı, kişisel görüşme, 01.01. 2004)

6.5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

6.6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıdaki örneklerde verildiği gibi düzenlenmelidir. Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 6'ya uygun olmalıdır.

6.6.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt numarası, (sayı numarası), sayfa numarası:

Bozan, M. (2004). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 95-111.



6.6.2. Bildiriler

Yazar adları, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, düzenlendiği yerin adı, sayfa numarası:

Özek, N., Maskan, A. K. ve Gönen, S. (1998). Fizik öğrenimi ile ilgili motivasyonel faktörler konusunda bir çalışma, *III.Fen Bilimleri Sempozyumu* içinde (s. 91-93). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

6.6.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük ve italik), basıldığı şehrin adı, yayınevi:

Özbalcı, M. (1997). *Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

6.6.4. Raporlar ve Tezler

Yazar adları, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

Yıldız, A. D. (1999). *Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

6.6.5. İnternette Alınan Bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi:

MEB. (2019). 2023 eğitim vizyonu.(20.04.2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sitesinden erişilmiştir.)

6.6.7. Bunların dışındaki alıntılar için APA 6 standartlarına uyulmalıdır.

C. DİĞER HUSUSLAR

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir kurum adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (t.y.) yazılmalıdır.



Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ücret ödenmez. Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, ücretli olarak da satılmaz.

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi; yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılırlar.

Ç. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma alanlarına katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayınlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci Dergipark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz. Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak ozelegitimrehberlikdergisi@meb.gov.tr adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, dergi şablonu, kaynakça ve ekler hariç raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi



ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ





ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ



orgm.meb.gov.tr



oyer@meh.gov.tr



(312) 413 3038



(312) 213 1356



Varlık Mah. Eşref Bitlis Cad. No:10, C Blok, Yenimahalle/ANKARA



[/mebozelegitim](https://www.youtube.com/channel/UCmebozelegitim)



[/MebOrgm](https://twitter.com/MebOrgm)



[/mebozelegitim](https://www.instagram.com/mebozelegitim)



[/Meb Ozelegitim](https://www.facebook.com/MebOzelegitim)



[Özelim Eğitimdeyim](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.meb.ozel)



[Özelim Eğitimdeyim](https://apps.apple.com/tr/app/ozelim-egitimdeyim/id123456789)



[E-KPSS Mebözel](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.meb.kpss)



[E-KPSS Mebözel](https://apps.apple.com/tr/app/e-kpss-mebozel/id123456789)